ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK

HERAUSGEBER: DR. HEINRICH MENG, ARZT IN STUTTGART
UND UNIVERSITÄTSPROF. DR. ERNST SCHNEIDER IN RIGA

AUS DEM INHALT:

Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik, Professor Ernst Schneider-Riga / Über das kindliche Gewissen, Hans Zulliger-Ittigen (Bern) / Ein Traum eines sechsjährigen Mädchens, Dr. med. Hermann Nunberg-Wien / Zum Verwahrlosten-Problem, August Aichhorn-Wien / Die therapeutische Kinderanalyse, Dr. med. J. Harnik-Berlin / Zeitschriftenschau / Bücherbesprechungen / Offene Halle

I. JAHRGANG OKTOBER 1926 HEFT 1

HIPPOKRATES-VERLAG STUTTGART-BERLIN-ZÜRICH

DIE ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK

erscheint monatlich und kostet einzeln RM. 1.—, vierteljährlich RM. 2.50, für die Schweiz Fr. 1.25 (3.—). Versandgebühren vierteljährlich in Deutschland RM. —.15, in der Schweiz Fr. —.30, nach dem Ausland RM. —.30,

Für die Schriftleitung bestimmte Zuschriften, Manuskripte und Rezensions-Exemplare sind zu richten an

Dr. med. HEINRICH MENG, STUTTGART, Sonnenbergstraße 6 D, oder an
Univers.-Professor Dr. ERNST SCHNEIDER, RIGA,
Wisby Prospekt 14, Waldpark

HIPPOKRATESVERLAG G. M. B. H., STUTTGART
HOLZGARTENSTRASSE 7

HANS MUCH
HIPPOKRATES DER GROSSE

Die geistige Vermählung von westlicher und östlicher Welt ist eine Aufgabe, die des kommenden Geschlechtes harrt. Hans Much, der Hamburger Gelehrte, Bahnbrecher auf so vielen Gebieten, schneidet mit der an ihm gewohnten Kühnheit und Treffsicherheit eine ihrer wesentlichsten Seiten an: die der Heilkunde, wenn er dem griechischen Arzt Hippokrates zum Deuter wird. Er erkennt in ihm nicht so sehr den Beginnenden, den Schöpfer, wie den Erben, den Hüter großer Überlieferung: sein Wissen umspannte die Körperkultur und die Heilwissenschaft des alten Abendlandes wie des alten Morgenlandes, Griechenlands, Indiens, Ägyptens. Die Grundlagen der ärztlichen Kunst, im Altertum schon in ungeahntem Maß gewonnen und der Massenhygiene dienstbar gemacht, sind von Much an der Erscheinung des Hippokrates ganz groß und scharf gesehen und in blitzender Sprache dargestellt. Die Überlegenheit des Ostens im hippokratischen Weisheitsschatz ist bei Much greifbar. In Ägypten war die innere Einheit von Priestertum, sittlichem Rang und Kunst vollkommen. Die Schönheit des schlanken, langschädeligen Ägypters steht uns Heutigen höher als das klassische Schönheitsideal, wie uns seine Atemübungen und seine Leichtgymnastik näher liegen als die olympischen Ringkämpfe. Überhaupt ist an diesem aufrüttelnden, hinreißenden Buch im Grunde nichts Historie; alles ist gegenwärtiges Leben, Mahnung, Aufruf. Die Folgerungen Muchs ergeben sich aus dem tiefsten Erkenntnissatz des Hippokrates: »Gesundheit ist Harmonie.«

In Leinen gebunden Rm. 7.50, in Halbleder Rm. 11.—

ERSCHIENEN IM HIPPOKRATES-VERLAG

Zur Einführung

Von den Herausgebern

Die vorliegende Zeitschrift will, wie das ihr Titel sagt, der Pädagogik dienen, der theoretischen wie der praktischen, und zwar soweit, als die Psychoanalyse dies vermag. Der nachfolgende Artikel: „Der Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik", möchte das Arbeitsgebiet nur vorläufig abgrenzen, denn die Entwicklung der Psychoanalyse ist noch nicht abgeschlossen.

Die Zeitschrift wird in erster Linie Arbeiten bringen, die aus der Praxis hervorgegangen, d. h. an Erfahrung und Beobachtung orientiert sind. Dabei denken wir zuerst an Ergebnisse der Anwendung des psychoanalytischen Verfahrens an Kindern und Jugendlichen oder an Erwachsenen, deren Kindheit zum Gegenstand analytischer Erforschung gemacht wurde. Dann kommt jene Erfahrung in Frage, die dem psychoanalytisch eingestellten Erzieher bei seinen verschiedenen Erziehungsleistungen in Schule und Haus, in der Anstalts-, Heil- und Fürsorgeerziehung, in der Lehrerbildung, in der Erziehungs- und Berufsberatung, bei charakterologischen Untersuchungen (Psychodiagnostik) usw. erblüht. Im weiteren wenden wir unsere Aufmerksamkeit der Förderung jener Gebiete zu, die für den Erzieher bedeutsam sind, wie Kinderpsychologie, Charakterologie (Individualpsychologie von Erzieher und Zögling), Pathopsychologie, Methodik der Erziehung, Gruppen- und Massenpsychologie. Sorgfältige Literaturberichte sollen den Leser darüber orientieren, was auf den angeführten Gebieten bis jetzt schon geleistet worden ist und was weiterhin geleistet wird, ferner über die allgemeinen Fortschritte der Psychoanalyse überhaupt.

Die Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik will positiv arbeiten und jegliche Polemik tunlichst vermeiden. Sie überläßt es der Zukunft, zu entscheiden, wer richtig gesehen hat, die Vertreter der Psychoanalyse oder ihre Gegner. In dem Bestreben, Beobachtungen, Erfahrungen und Erklärungsversuche in einen größeren Erkenntniszusammenhang einzuordnen, werden sich dabei immer die Weltanschauung, die allgemeine psychologische Einstellung, erkenntnistheoretische Anschauung usw. der Verfasser widerspiegeln. Es läßt sich heute feststellen, daß die Kritik der Psychoanalyse gegenüber, soweit sie nicht einfach affektive Ablehnung ist, hauptsächlich von diesen persönlichen Einstellungen aus

geführt wird. Solange die Kritik nicht in erster Linie Nachprüfung der auf psychoanalytischem Wege erforschten Erkenntnisse ist, wird jede Polemik unfruchtbar sein und von uns gemieden werden. Da die Vertreter der Psychoanalyse verschiedenen Richtungen der Weltanschauung und der allgemeinen psychologischen Einstellung angehören, so möchten wir unsere Leser bitten, bei der Beurteilung der Aufsätze unserer Mitarbeiter in erster Linie von der Nachprüfung des objektiv Erfahrungsgemäßen auszugehen, und wenn sie einer weiteren allgemeinen Linienführung die Zustimmung versagen, mögen sie einfach den Versuch machen, das Tatsächliche in das eigene Gebäude der allgemeinen Anschauungen einzubauen. Solange dieses möglich ist, besteht keine Notwendigkeit, sich zu denjenigen des Verfassers zu bekennen.

Der erste Jahrgang der Zeitschrift wird sich Mühe geben, in erster Linie solche Aufsätze zu veröffentlichen, die auch von den wenig Eingeweihten verstanden werden können. Ferner sollen Literaturberichte über die bisherigen pädagogisch gerichteten psychoanalytischen Arbeiten orientieren.

Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik

Von Ernst Schneider

Um den Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik zu bestimmen, ist vorerst nötig, Wesen und Aufgabe der beiden Wissenschaften zu erfassen, um feststellen zu können, wie weit die beiden zur Deckung gebracht werden können.

Psychoanalyse

1) Die Psychoanalyse ist einmal ein Verfahren der psychologischen Forschung. Ihr Sondergebiet ist die Erforschung des Unbewußten im Sinne Freuds. Dieses Unbewußte ist Seelisches, das am Bewußtwerden verhindert, aber irgendwie seelisch aktiv ist. Diese Aktivität können wir an bestimmten Veränderungen, die dem bewußten Erfassen zugänglich sind, feststellen. Die methodische Leistung der Psychoanalyse besteht darin, die Ursache der Behinderung des Bewußtwerdens aufzuheben, das bisher Unbewußte ins Bewußtsein treten zu lassen und es durch Vergleiche der seelischen Zustände vor, während und nach dem Bewußtwerden zu begreifen.

2) Psychoanalyse ist ferner ein Heilverfahren. Das Unbewußte ist aus einer Verdrängungsleistung hervorgegangen. Diese bedeutet einen mißglückten

Versuch, einen ungelösten Konflikt aus der Welt zu schaffen. Nach einer Ordnungsstörung im Bewußtsein gelang es nicht, die Ordnung wieder herzustellen. Diese seelische Unordnung wird verdrängt und bleibt als solche unbewußt bestehen. Sie wird dadurch zu einem seelischen Störenfried. Durch das psychoanalytische Verfahren wird versucht, die Verdrängungsarbeit rückgängig zu machen und die seinerzeit verfehlte Ordnung nachträglich zu stiften. Seelische Ordnung ist, allgemein gesprochen, seelische Gesundheit.

3) Die systematische Verarbeitung der Ergebnisse der Psychoanalyse als Forschungs- und Heilmethode führte zu einem wissenschaftlichen Gedankengebäude über die gesunde und die kranke Seele mit Tatsachen, Theorien, Hypothesen usw. Es unterscheidet sich von anderen durch die Betonung der unbewußten seelischen Prozesse. „Ursprünglich die Bezeichnung eines bestimmten therapeutischen Verfahrens, ist es (das Wort Psychoanalyse) jetzt auch der Name einer Wissenschaft geworden, der vom Unbewußt-Seelischen." (Freud.)

Die von den Psychoanalytikern meistens vertretene allgemeine Auffassung des Seelischen dürfte gekennzeichnet sein durch die von Freud geforderten drei Betrachtungsweisen, der dynamischen, der topischen und der ökonomischen. Nach dieser Auffassung erscheint die Seele als ein Organismus, dessen einzelne Teile (von Freud Systeme genannt: Bewußtes, Vorbewußtes, Unbewußtes) organhaft (topischer Gesichtspunkt) miteinander in bestimmten Beziehungen stehen (dynamischer und ökonomischer Gesichtspunkt). Ich möchte diese drei Gesichtspunkte einheitlich zusammenfassen unter den von Driesch geprägten fruchtbaren Begriff der Ganzheitskausalität. Daraus ergibt sich eine Seelenauffassung, die wir etwa so formulieren können: Die Seele ist ein Organismus und als solcher ganzheitlich tätig. Die einzelnen Teile (Organe) stehen zu einander in kausaler Beziehung wie integrierende Teile eines differenzierten Ganzen. Diese Betrachtungsweise ist die einer organischen Psychologie, die zugleich eine begründende ist. Die Psychoanalyse arbeitet als Forschungs- wie als Heilmethode kausal, und zwar ganzheitskausal. Wie der analytische Psychologe die bewußten Erscheinungen als Wirkungen der ganzen Seele betrachtet, das nichtbewußte Seelische als Seins- und Werdegrund des Bewußtseins erfaßt und erforscht, so sind für den analytischen Therapeuten die psychogenen Leidenssymptome Anzeichen dafür, daß die Seele als Ganzes leidet. Er greift nicht bloß das Symptom an, sondern sucht zu ergründen, von wo aus die Störung erfolgt. Er treibt kausale Therapie und sucht das Übel möglichst an der Wurzel zu heben. Da die Seele als Ganzes in Unordnung ist, versucht er eine ganzheitliche Ordnung zu erlangen.

Pädagogik

Die Pädagogik ist die Wissenschaft (Theorie und Praxis) von der Erziehung, d. h. von der Menschenführung, die auf Ordnung der personalen und überpersonalen Zusammenhänge gerichtet ist. Der erzogene Mensch ist der, der die Fähigkeit hat, immer wieder in Ordnung innerhalb seiner Person und in seinen

Beziehungen zur gesamten Umwelt zu gelangen. Mit der Bestimmung dieser Ordnung beschäftigt sich die Lehre vom Ziel der Erziehung und mit den Maßnahmen, die zu diesem Ziel führen, die Lehre von den Mitteln und Wegen (Methodologie).

Alles, was zur menschlichen Ordnung führt, wirkt erziehend, d. h. hinaufziehend in der Richtung einer endgültigen Ordnung. Das alles sind Erziehungssubjekte, nennen wir sie kurz Erzieher. Dabei bleibt dieses Wort nicht auf Menschen beschränkt. Diese stehen allerdings im ersten Plan und richten in erzieherischer Absicht die Umwelt so, daß sie erziehend wirkt. Man spricht dann vom Erzieher im engeren Sinne (Eltern, Lehrer usw.) und von Erziehungsmitteln. Zu diesen letzteren kann alles werden, was der Führungsabsicht in der Richtung auf Ordnung dient. Aber diese „Mittel" können auch ohne richtende Absicht der Erzieher erziehend wirken, also selbst Erzieher sein. Man hat den Ausdruck „Miterzieher" geprägt. So kann grundsätzlich alles, d. h. das Universum, zum Erzieher werden, insofern es eben in der Richtung auf Ordnung wirkt. Die Pädagogik als Wissenschaft hat das Universum unter den Gesichtspunkt des Erziehers zu stellen. Dabei werden selbstverständlich nicht alle Teile des Universums das gleiche Interesse beanspruchen. Es gibt nahe- und fernliegende Erzieher. Für die grundsätzliche Frage ist diese Unterscheidung unwesentlich.

Das Erziehungsobjekt nennen wir Zögling. Als solcher tritt uns die menschliche Person entgegen, und zuerst jene, die es lernen muß, sich in die Ordnung der Menschen und der Dinge einzufügen, das Kind. Aber auch der Erwachsene ist Zögling, insofern er sich selbst erzieht und er vom anderen, vom „Nicht-Ich", erzogen, d. h. in der Richtung auf Ordnung geführt wird. Es gibt auch überpersonale Verbände, die unter einer Ordnungsabsicht stehen und denen somit auch die Bezeichnung Zögling zuzukommen hat: Familie, Schulklasse, Erziehungsanstalt, Berufsgenossenschaft, Dorfgemeinde, Staat, Kirche usw. Da in den Zusammenhang der Menschen als Zögling auch die Dinge treten, so kann letzten Endes das ganze Universum unter dem Gesichtspunkt der Ordnungsführung, also des Zöglings, betrachtet werden.

So gliedert sich die Pädagogik in die Lehre vom Erzieher, d. h. in die Lehre von den ordnungstiftenden Faktoren des Universums, und in die Lehre vom Zögling, d. h. in die Lehre von dem, an dem Ordnung vollzogen wird, letzten Endes am Universum. Diesen beiden Teilen ist übergeordnet die Lehre vom Erziehungsziel, von der angestrebten Ordnung, zuletzt der universalen. Erzieher und Zögling bestehen so lange, als nicht endgültige Ordnung im Universum erreicht ist. Die Notwendigkeit der Erziehung ergibt sich aus der vorhandenen Unordnung („Unvollkommenheit") und die Möglichkeit der Erziehung aus der seelischen Urtendenz nach Ordnung.

Psychoanalyse und Pädagogik

Der Zentralbegriff der Psychoanalyse ist der des Unbewußten im Sinne Freuds, der der Verdrängung. Derjenige der Pädagogik ist Führung zur Ord-

nung. Das Unbewußte ist die Folge eines mißglückten Ordnungsversuches und stört daher fortgesetzt das seelische Ordnungsstreben, drängt aber gleichzeitig in die Richtung auf Ordnung, wirkt also einerseits den erzieherischen Absichten entgegen, verlangt aber andererseits nach einer solchen Behandlung. Daraus ergeben sich bestimmte Zusammenhänge von Psychoanalyse und Pädagogik.

1) Die Psychoanalyse verschafft dem Pädagogen Einsichten in eine bestimmte Gruppe von möglichen Störungen im Zögling und im Erzieher, in jene Störungen, die mit dem Unbewußtwerden und Unbewußtsein in Beziehung stehen.

2) Diese Einsicht verlangt vom Erzieher die nötige Handhabung seiner Führungsarbeit in der Richtung der Verhinderung solcher Verdrängungen, indem im Zögling und im Erzieher vorhandene Unordnungen (Konflikte) erkannt und gelöst werden, bevor es zu schwereren Verdrängungen kommt.

3) Sind aber Verdrängungen vorhanden, die die Erziehungsarbeiten erschweren oder gar unmöglich machen, so hat die Psychoanalyse als Heilverfahren bei Zögling und Erzieher einzugreifen. Die Verdrängung ist aufzuheben und die Ordnung, die vor der Verdrängung nicht hat gefunden werden können, ist nachträglich zu suchen.

Gehen wir auf die einzelnen Punkte noch etwas ein!

Psychoanalytische Psychologie

Die Psychoanalyse wird alle jene Wissenschaftszweige zu fördern imstande sein, die dem Pädagogen die Einsicht in das Seelenleben von Erzieher und Zögling vermitteln. Es sind dies verschiedene psychologische Gebiete, die durch den Einbau der Psychologie des Unbewußten gewinnen können, so die Allgemeine Psychologie, die Psychologie der Entwicklung (Psychologie von Kindern und Jugendlichen), die Charakterologie (hier besonders die Psychologie der Person von Erzieher und Zögling), die Psychologie der Kollektivität und die Pathopsychologie. Wir grenzen die letztere von der Psychopathologie ab und weisen ihr die psychologische Untersuchung jener krankhaften seelischen Erscheinungen zu, die vorwiegend psychologisch verständlich und durch psychologische Methoden behoben werden können. Es handelt sich also um ein psychologisches Gebiet, das in erster Linie für Pädagogen in Frage kommt. Die Pathopsychologie geht über in die medizinische Psychopathologie.

Angewandte psychoanalytische Psychologie

Im weiteren dient die Psychoanalyse jenen Zweigen pädagogischer Arbeit, die als angewandte Psychologie bezeichnet werden können. Hier ist die Psychodiagnostik zu nennen, und zwar einmal jene Abteilung, die sich mit der Bestimmung charakterologischer Eigenschaften von Erzieher und Zögling beschäftigt. Dann die charakterologischen Untersuchungen zur Berufsberatung. Die Psychodiagnostik muß Methoden ausbilden, die es ermöglichen, auch das

Unbewußte in Rechnung zu setzen, wie dies z. B. der Rorschachsche Formdeuteversuch vermag. Zu einem gewissen Teil sind auch die Methoden der Erziehung angewandte Psychologie. Hier werden wir angeregt, nach Methoden zu suchen oder bestehende in der Weise umzubilden, damit es gelingt, Verdrängungen möglichst zu verhüten durch sachliche Lösung der einer drohenden Verdrängung voraufgehenden Konflikte.

Psychoanalyse als pädagogische Methode

Die Psychoanalyse als Heilverfahren, das das Unbewußte bewußt macht und die verfehlte Ordnung nachträglich zu stiften unternimmt, wurde immer als eigentlich pädagogisches Verfahren gewertet. Man sprach von Nacherziehung. Es lag daher in der Natur der Sache, daß Pädagogen begannen, sich des psychoanalytischen Verfahrens in erzieherischer Absicht zu bedienen. Es ist hier natürlich ein Kompetenzstreit zwischen Ärzten und Pädagogen möglich. Unsere Zeitschrift zeigt im Mitarbeiterstab, wie dieser Streit zu erledigen sei: die gemeinsame Arbeit wird beide fördern und für jeden das Arbeitsgebiet abgrenzen. In dieser Sache äußert sich der Begründer der Psychoanalyse, Freud, folgendermaßen (Medizin der Gegenwart in Selbstdarstellungen, IV, 51): „Aus der Verwendung der Analyse zur vorbeugenden Erziehung des gesunden und zur Korrektur des noch nicht neurotischen, aber in seiner Entwicklung entgleisten Kindes hat sich eine praktisch wichtige Folge ergeben. Es ist nicht mehr möglich, die Ausübung der Psychoanalyse den Ärzten vorzubehalten und die Laien von ihr auszuschließen. In der Tat ist der Arzt, der nicht eine besondere Ausbildung erfahren hat, trotz seines Diploms ein Laie in der Analyse, und der Nichtarzt kann bei entsprechender Vorbereitung und gelegentlicher Anlehnung an einen Arzt auch die Aufgabe der analytischen Behandlung von Neurosen erfüllen."

Nach alledem können wir sagen: Die Psychoanalyse dient dem Pädagogen einmal als „Wissenschaft vom Unbewußt-Seelischen" und erweitert die für ihn notwendigen psychologischen Kenntnisse, und dann schenkt sie ihm ein neues Erziehungsmittel, ein Verfahren, das imstande ist, durch Eingriffe ins Unbewußte seelische Ordnung herbeizuführen. Ihre Geltung erstreckt sich somit hauptsächlich auf das Gebiet der pädagogischen Methodologie. Ob und wie weit sie in der Frage der Zielbestimmung mitsprechen kann, das ist nicht so leicht zu entscheiden. Diese Aufgabe greift weit über das Gebiet der Psychologie und damit auch über das der Psychoanalyse hinaus.

Notizen über das kindliche Gewissen und seine Bildung

Von Hans Zulliger, Ittigen (Bern)

I

Je länger ich mich mit Kindern beschäftigte, um so stärker erhielt ich den Eindruck, daß das Gewissen nicht als eine von frühester Jugend an und zum vornherein gegebene, fertige und unfehlbar maßstäbliche Instanz oder Gewalt in den jungen Menschen gelegt sei. In breiten Kreisen, auch unter Gebildeten, besteht der Glaube oder wird behauptet, das Gewissen bedeute gleichsam die Nabelschnur, mit der wir mit dem „Seinsollenden-Übersinnlichen" oder mit Gott schlechthin zusammenhängen, oder es sei dessen Sprachrohr, mit dem er uns mitteilt, was gut und schlecht, recht und unrecht, edel oder verwerflich ist.

So angenehm das Bewußtsein eines solchen festen Haltes wäre, stimmt diese Theorie des Gewissens nicht.

Besonders deutlich wurde mir die Tatsache, daß die genannte Ansicht unrichtig sein müsse, klar, als ich einst von der mittleren an die obere Volksschulstufe versetzt wurde. Ich hatte vorher mit den 10- bis 13jährigen Schülern alljährlich schriftlich und mündlich über erlittene Strafen berichten lassen und war nun begierig, zu erfahren, wie sich die 14- bis 16jährigen über das gleiche Thema äußerten.

Die Schüler der Mittelstufe hatten sich durchweg bitter oder dann resigniert und mehr oder weniger pervers über alle Strafen ausgesprochen, insbesondere über die so üblichen Körperstrafen in Haus und Schule. Sie weckten geheimen oder offenen Widerstand, Zorn, Haß, Wut, Rachegelüste, entfesselten einen Sadismus, der sich durchaus nicht immer gegen den Strafenden oder dessen Ersatzpersonen selbst richtete, sondern im Sinne einer Affektverschiebung an Tieren oder gar an leblosen Gegenständen entlud (Tierquälerei und Zerstörungssucht). Oder aber wenn das Kind unter den strengen und strafenden Maßnahmen seiner Erzieher „gebrochen" wurde, so entstanden Heimlichtuerei, Scheinheiligkeit, Musterkindernaturen, Schleicher, Kriecher — andere litten an krankhafter Furcht vor dem Leben, Phobien wurden genährt und konnten nicht auf natürliche Weise überwunden werden. Man sah Leutchen, die Lust am Leiden empfanden, sich als kleine Märtyrer gebärdeten und das Martyrium suchten und provozierten oder Todesphantasien ausspannen und ziemlich lebensüberdrüssig waren.

Über einen solchen Befund durfte man erstaunt sein, und man hätte an Zufälligkeit glauben können, wenn er sich nicht immer wieder bestätigt hätte. Er widersprach der geläufigen pädagogischen Einstellung und Schulung, welche Strafen, auch „mäßige" Körperstrafen, im Dienste der Abschreckung, als durchaus gerechtfertigt betrachtet.

Und nun erlebte ich, daß die älteren Schüler ihre ehemalige Einstellung fast oder ganz vergessen hatten und über erlittene Strafen bedeutend anders urteilten, als sie es vor vier bis fünf Jahren getan hatten.

Der gleiche Schüler, der einst als 10½ jähriger schrieb:[1]

„Wenn mir der Melker eine Ohrfeige gibt, so werde ich zornig. Da kann man nichts mit mir anfangen. Ich spreche nichts mit allen und mache den Kopf. Wenn mir etwas in den Weg kommt, so werde ich wütend. Das Werkzeug wird kräftig abgestellt und fliegt im Stall herum. Wenn jemand noch etwas auszusetzen hat, so laufe ich von der Arbeit weg. Niemand kann es mir mehr recht darbringen."

Der schrieb nun:

„Ich sah auf dem Stallbänklein einen Franken liegen, ganz hinten, und ich dachte, den habe jemand dort verlegt oder verloren. Ich nahm ihn und dachte, das gibt zwei Schachteln ‚Parisienne' (Zigaretten). Aber ich hatte nicht gesehen, daß mir der Vater zuschaute. Er saß unter einer Kuh, die er gerade melken wollte. Da stand er auf und gab mir eine Ohrfeige, daß ich ins Stroh flog. Dann gab ich den Franken zurück. Er sagte weiter kein Wort. Wie bin ich froh, daß er mich erwischte und strafte, und ich so kein Dieb wurde!"

Ist der Bursche nicht ein Heuchler, der mich zum Narren halten möchte? fragte ich mich zunächst. Aber es war kein Grund zu dieser Annahme. Er war mir zugetan (günstige „Übertragung") und wußte wohl, daß man mir ohne Gefahr „alles" sagen durfte, und man nicht nötig hatte, sich zu zieren und als besser hinzustellen, als man war. Und — falls er die Absicht gehegt hätte, zu heucheln, warum verriet er denn seinen Wunsch, Zigaretten zu kaufen, was Schülern verboten ist?

Ich blätterte in seinen „freien" Aufsatzheften nach.[2] Da hatte er mir unter anderem von Rauchereien und heimlichen Biergelagen mit Schulentlassenen geschrieben, von Waldfrevel, vom Kirschenstehlen, und zuletzt fand ich einen Bericht, worin er erzählte, wie er einer Nachbarin zu wiederholten Malen Eier aus dem Hühnerhofe stahl und in der nahen Stadt verkaufte. Das war zweieinhalb Jahre vorher passiert.

Der Diebstahl war ihm also kein unbekanntes Handwerk!

Nun hatte ich zwei Gründe, die Fragen genauer zu untersuchen, die mich bewegten. Ich mußte mich überzeugen, ob der Schüler nicht doch ein Heuchler geworden war und wie er sein neues Verhältnis zur Strafe erlangt hatte.

Eine Besprechung mit dem Knaben ergab zunächst eine Präzisierung des schriftlichen Berichtes. Der Vater hatte das Geld aufs Bänklein gelegt, damit er nicht vergesse, es dem Küher abzugeben, dem er es schuldig war.

„Hast du noch nie gestohlen?" fragte ich.

Er wurde verlegen. „Oh, jedenfalls nicht, daß es der Mühe wert wäre!"

„Was denn zum Beispiel?"

„Einmal nahm ich der Mutter Konfitüre, ohne vorher zu fragen. Ich dachte, sie hätte es sowieso erlaubt, aber sie schimpfte dann, als sie es merkte. — Und etwas Obst, aber das tut ja jeder! Und zu Weihnachten einen Tannen-

---

1) Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis. Bern, Bircher.

2) Aufsätze, die freiwillig gemacht, in keiner Weise zensiert und nicht korrigiert oder öffentlich aufgelegt werden. Sie zirkulieren als Vertrauenssache nur zwischen Schüler und Lehrer im Sinne von Mitteilungen.

baum, aber das tut auch jeder. Und das ist ja nur dann ein Diebstahl, wenn es der Bannwart merkt, der die jungen Tannen lieber selber umhaut und verkauft," lachte er, allerdings etwas gezwungen.

„Sonst nichts? — Nie?"

„Sonst nichts — nein, ich könnte mich nicht erinnern!"

Da griff ich in mein Pult und holte sein altes Heft hervor. Hielt ihm seinen Bericht über die Eierdiebstähle unter die Nase.

Er wurde rot, war verblüfft und stotterte: „Das hatte ich ganz und gar vergessen!"

„Warum hast du es vergessen?"

„Ich weiß es nicht!" — Er senkte den Kopf und errötete neuerdings.

„Warum schaust du mich nicht mehr an?"

Er zuckte mit den Schultern, als ob er eine unangenehme Last hätte abschütteln wollen. „Man schämt sich halt!" meinte er dann, und nach kurzem Stillschweigen fügte er bei: „Wenn man noch klein ist, so macht man doch viel, worüber man sich später schämt!"

„Ja, wenn man nicht vorzieht, die Dinge zu vergessen!" lächelte ich ihm zu und klopfte ihm freundschaftlich auf die Achseln, um ihn aufzumuntern und ihm zu zeigen, daß ich ihn nicht richte, daß ich ihn im Gegenteil gut verstehe.

Er seufzte und zog die Brauen hoch, dann meinte er entschlossen: „Aber jetzt würde ich so etwas sicher nicht mehr tun!"

„Das glaube ich dir gerne! — Du hast nun am eigenen Leibe erfahren, wie unehrlich unser Gedächtnis ist, und daß wir jüngere Kameraden nie deswegen verurteilen dürfen, weil sie etwas Schlimmes begingen, das wir vielleicht selber auch begangen haben." —

Ich entließ ihn. Sicherlich war er ehrlich gewesen, ich brauchte über ihn nicht im Zweifel zu sein. Und ebenso sicher war, daß das ältere Kind nicht in gleicher Weise auf Strafen reagiert wie das jüngere.

Die Ansichten über Strafen und Straffolgen, die sich mir einst aufgedrängt hatten, waren lückenhaft.

„Sechzehnjährige reagieren (vielleicht) auf angemessene Strafen mit Einsicht," so hätte ich formulieren können.

Jedoch was nützte mir eine Formulierung? Sie brächte mich dem Verständnis der Veränderung im Schüler keinen Schritt näher. Freud hat uns gelehrt, der Dynamik einer Veränderung in der menschlichen Seele nachzugehen, ich hätte Einsicht nehmen sollen in die neuartige Kräftekonstellation, die den älter gewordenen Schüler dazu brachte, sich den Anschauungen der Erwachsenen anzunähern. Diese sind es, die sogar in Lesebüchern „eine Ohrfeige zur rechten Zeit" als eine Kulturleistung anpreisen . . .

Als ich darüber nachdachte, wie sich der Knabe verhielt, als ich ihm sein früheres und nun vergessenes Diebstahl-Alter vorhielt, so mußten mir die Zeichen äußerster Verlegenheit, Gequältheit und Scham auffallen. Sie sind beim Zehnjährigen nicht oder nicht so deutlich vorhanden. Der ertappte Zehnjährige steht hauptsächlich unter dem Eindrucke der Straferwartung und Furcht vor der Strafe,

nicht aber der Scham vor sich selbst. Gelingt ihm eine „Schandtat", wobei er nicht erwischt und abgestraft wird, so hat er daran die größte Freude und rühmt sich ihrer bei Kameraden. Diese betrachten ihn als Helden, und über die „dummen" Erwachsenen, deren Verbot man umging, wird gelacht. Der reifere Junge jedoch muß bei Handlungen, die den Forderungen des gesellschaftlichen Lebens nicht oder wenig entsprechen, Hemmungen in sich selber fühlen, Hemmungen, die ganz anderer Art sind, als die Furcht vor dem Erwischtwerden und einer äußerlichen Bestrafung. Sein Gewissen muß besser ausgebildet sein als jenes des Zehnjährigen, es sind Schranken in ihm, welche ihn von innen heraus hindern, seinen Triebregungen ohne weiteres nachzugeben und etwas zu tun, worüber er sich schämen müßte.

Obst stehlen, ein Weihnachtstännchen holen — so haben wir gehört — das scheint vom Gewissen nicht verpönt zu werden: das macht ein jeder! Wenn man klein ist, so tut man manches, worüber man sich später schämt.

Das Ich möchte also nicht aus der Gesellschaft der anderen fallen. Es will nicht isoliert dastehen. Je sozialer der junge Mensch wird — und dies ist ja eines der Ziele der Erziehung — je mehr er die Befriedigung seines sublimierteren Trieblebens in der Arbeit für und in der Liebe der Gesellschaft findet, umso unbehaglicher wird ihm die Vereinsamung und Abtrennung, die er durch ein unangepaßtes Verhalten auf sich nehmen müßte.

Was früher Heldentum bedeutete, das Durchsetzen seiner Triebansprüche gegen die Verbote der Gesellschaft der Erwachsenen, wird nun zur Schande. Was ehemals ein Überragen über die anderen war, ist jetzt Niederlage. Was einem als Zehnjährigen die Achtung der Kameraden erwarb, wird mehr und mehr zum Verpönten. Denn man hat sich die Maßstäbe der Gemeinschaft Erwachsener angeeignet und seine Ideale darauf eingestellt und umgemodelt.

Held sein bedeutet nicht mehr, bloß das Außerordentliche leisten, es muß noch die Qualität sozialer Wertschätzung hinzukommen.

Unter dem Eindrucke der in sich aufgenommenen und als erstrebenswert anerkannten Maßstäbe der Erwachsenen ergreift das aktuelle Ich im Kampfe zwischen Triebanspruch und Ideal-Ich die Partei des letzteren, dessen, was man gerne aus sich machen würde, was man erreichen möchte, um vor sich selber als ein Prachtmensch zu bestehen und von der Mitwelt geachtet und geliebt werden zu können. Dabei vergessen wir, was einst Dunkles, Unangenehmes und Unschönes in früherer Kindheit geschah, und dichten diese in eine „unschuldvolle" und „goldene" Zeit um — oder ist sie vielleicht deshalb so paradiesisch, weil damals keine Gewissensskrupel uns von der Erfüllung unserer Triebwünsche abhielten, und weil die unklare Erinnerung an die einstige Freiheit und Unbelastetheit nachträglich so süß erscheint?

II

Wir machten einen Ausflug nach dem nahen Moossee, wo wir mit Kähnen herumfuhren, nachdem im Gasthaus jedermann ein Glas Tee und ein Stück Brot erhalten hatte.

Als ich endlich ans Ufer kam und mein Schifflein abgab, meldete mir eine Schülerin, sie habe ihren Geldbeutel mit zwei Franken und 35 Rappen Inhalt verloren, eine Mitschülerin, Anna, habe ihn gefunden und wolle ihn nicht zurückerstatten.

Ich bezahlte dem Wirte, dem die Kähne gehören, die Miete, und wollte die Sache auf dem Heimwege erledigen.

„Ich habe den Beutel nicht gefunden!" behauptete Anna.

„Wir haben gesehen, daß sie ihn in der Hand hatte und nachsah!" Es waren vier Zeuginnen, die Anna beobachtet haben wollten.

Anna weinte und spielte die Beleidigte.

„Wenn du damit einverstanden bist, so sollen dir Berta und Rosa (zwei unbeteiligte Schülerinnen) die Taschen untersuchen. Ich glaube schon, daß du das Geld nicht hast, aber wir müssen den anderen einen Beweis erbringen!" meinte ich.

„Sie steckte den Beutel in die linke Jackettasche!" behaupteten die Klägerinnen.

„Ich bin damit einverstanden, daß man mich untersucht," meinte Anna.

Die Untersuchung ergab, daß Anna weder den Geldbeutel noch das Geld besaß. Es kam nur ein Zwanzigrappenstück zum Vorschein, das Anna, wie sie behauptete, von zu Hause mitgenommen hatte.

„Ah, sie hat das Geld doch!" wollten die Klägerinnen wissen, „wir haben es gesehen!"

Anna produzierte neuerdings empörte Tränenströme.

Was sollte ich in der heiklen Situation tun?

„Sie hat den Beutel nicht," erklärte ich. „Ihr müßt nicht etwas behaupten, worüber ihr nicht ganz sicher seid!"

Da wurden die Klägerinnen sehr zornig. „Wir sind ganz sicher!" riefen sie. Eine trat vor Anna hin, packte sie am Arm und kreischte: „Dort, am Uferwege beim Buchsbaum war es, kannst du jetzt noch leugnen?"

„Geht voraus, Anna bleibt bei mir!" befahl ich. Und als sich die anderen Schüler und Schülerinnen etwa fünfzig Schritte entfernt hatten, bat ich Anna, sie solle mir doch Auskunft geben, ich würde sie nicht bestrafen und den andern nichts sagen.

„Ich fand den Beutel und gab ihn dem Wirte," sagte sie unter Weinen.

„Warum hast du denn das nicht gleich mitgeteilt?" fragte ich, aber Anna wollte mir keine Antwort geben.

Die Sache war verdächtig. Ich wollte Anna in einen Gewissenskonflikt bringen.

„Wir wollen machen, daß wir den anderen nachkommen!" sagte ich, und wir schritten aus.

Bei den Schülern angekommen, teilte ich nochmals mit, daß Anna den Geldbeutel nicht besitze. Um der Sache ein Ende zu machen, wolle ich von mir aus den Schaden vergüten.

„Wieviel war der Beutel wert?"

„Etwa einen Franken."

„Gut! Hier sind drei Franken 35 Rappen," sprach ich, indem ich der Verliererin das Geld übergab. Und zu den Klägerinnen gewendet: „Ich hoffe, daß ihr nun Anna in Ruhe laßt!"

Kinder vergessen rasch. Wir trafen am Wege Eidechsen. Die Knaben machten Jagd auf sie und erschreckten die Mädchen damit. Es wurde wiederum gelacht, und der peinliche Zwischenfall war vergessen.

Sollte Anna doch die Diebin oder Fundunterschlagerin sein, dachte ich, so müßte sie durch mein Verhalten irgendwie mit sich selber in Konflikt geraten, denn ich wußte, sie hatte mich gern. Darum mußte sie die Schädigung meines Besitzes um ihretwillen sicherlich quälen.

Aber sie verriet nichts. Sie schien eher erleichtert, als die Sache so abgetan war.

Zu Hause angelangt, telephonierte ich mit dem Wirte. Er sagte, er habe den Beutel am Strande gefunden und eine Schülerin, eben Anna, gefragt, wem er gehöre, und diese habe gesagt, sie hätte das Geld verloren und gesucht. Der Wirt hatte den Beutel alsdann Anna übergeben.

Am Tage darauf fragte ich Anna nochmals unter vier Augen, wie es sich mit dem Gelde verhielte. Da teilte sie mit, sie habe dem Wirte nur zum Spaß gesagt, das Geld gehöre ihr. Und als er ihr den Beutel übergeben habe, sei sie damit in die Wirtsstube gegangen und habe ihn auf ein Bänklein gelegt.

Ich erkundigte mich, auf welches Bänklein und ließ mir den Ort genau beschreiben. Dann konnte ich ihr sagen, daß sie log; denn ich war ja unmittelbar, nachdem sie das Geld an den besagten Ort gelegt haben wollte, selber dort gewesen, um den Wirt zu bezahlen, und ich hätte den Beutel sicher gesehen.

Anna fing wiederum zu weinen an und wollte nichts mehr sagen, sie beharrte auf ihren Auskünften.

Was sollte ich von ihr denken?

Nachdem die Sache genügend verraucht war, machte ich einst mit ihr den Rorschach'schen psychodiagnostischen Versuch.[1] Er ergab, daß sie log. Aber das wußte ich ja schon. Dann glaubte ich auf ein latente Schizophrenie bei ihr schließen zu dürfen.

„Wenn Anna schizophren ist, so ist eben nichts zu machen!" dachte ich, und damit tröstete ich mich. Ich war geneigt, um so eher an eine solche geistige Erkrankung zu glauben, als auch ihre Aufsätze oft konfus waren und weil sie keine tieferen Gefühlsbeziehungen zu ihren Klassengenossinnen aufbrachte. Einzig die Tatsache, daß sie mich offenbar lieb hatte, brachte mir einige Zweifel. Und ich sagte mir auch, daß der Schizophrenieverdacht vielleicht nur eine schöne Ausrede von mir war, damit ich mir nicht einen Mißerfolg eingestehen mußte . . .

Es vergingen zwei Jahre. Das Mädchen war aus der Schule und in die französische Schweiz gekommen. Ich hatte es vergessen, denn es schrieb nie.

Da kam auf einmal eine Geldanweisung, und der Postbote zahlte mir Franken 3.35. Absenderin: Anna F. Sonst kein Wort.

---

1) Dr. H. Rorschach, Psychodiagnostik. Bern, Bircher.

Ich wollte mich nach der Adresse erkundigen. Anna ist Waisenkind, ihre Verwandten kenne ich nicht, sie war hier bei Pflegeeltern, die indessen auch fortgezogen sind. Freundinnen schrieb Anna ebensowenig wie mir, sie hatte ja keine besonderen. Ein Brief, den ich aufs Geratewohl in die Stadt schickte, in der das Geld aufgegeben worden war, kam als unbestellbar zurück.

Schließlich begnügte ich mich mit der Tatsache, daß in Anna nachträglich doch noch das Gewissen sich soweit entwickelt hatte, daß es auf die Szene vor zwei Jahren reagierte.

Ich habe mir den Testversuch, den ich einst mit Anna machte, nochmals hervorgesucht und angesehen. Und ich fand, daß vielleicht mein einstiges Urteil doch affektiv gefärbt war.

Jedenfalls ist ihr nun „ausgewachsenes" Gewissen sicherlich normal und ebenso empfindlich, wie dasjenige einer beliebigen anderen normalen Person.

Wie ist aber zu erklären, daß Anna damals als Schülerin nicht reagierte?

Habe ich einen Fehler gemacht? Oder ist nicht vielleicht zu jener Zeit ihr Gewissen noch zu wenig entwickelt, zu unvollkommen, noch zu kindhaft gewesen? Anna mußte in der Schule eine Klasse wiederholen, und wie die intellektuelle, so war wohl auch die Gewissensentwicklung noch auf einer Stufe, die ihrem Lebensalter nicht entsprach.

Gerade dieser Fall dürfte in uns den Eindruck erwecken, daß das Gewissen eine Entwicklung durchmacht wie alle anderen seelischen Fähigkeiten auch.

III

Ein Knabe teilte mir mit:

„Gestern mußte ich für meine Mutter auf die Landesbibliothek, um Bücher zu bringen und zu holen. Da sah ich auf einem Pulte einen schönen Füllfederhalter liegen, der niemand gehörte. Ich blieb absichtlich dort, um zu sehen, ob ihn niemand nehme. Denn er gefiel mir sehr. Es war ein „Schwan" mit einem Hebelchen. Als niemand hinsah, nahm ich ihn rasch. Aber ich hatte Gewissensbisse. Da gab ich ihn dem Fräulein, und sagte ihr, den habe jemand vergessen. Ich war froh. Und doch denke ich wieder, wenn ich jetzt einen Füller hätte!"

„Du hattest wohl Angst, es habe dich jemand gesehen?" fragte ich.

„Nein, es hat mich niemand gesehen, und ich dachte, der, welcher den Füller verlor, vermag wohl einen andern zu kaufen, aber ich schämte mich einfach, ihn zu behalten. Ja, wenn ich noch kleiner (jünger) gewesen wäre . . ."

„Ja?"

„Mm — da macht man etwa sowas!"

Man wird einwenden, der Bursche habe die Sache nur mitgeteilt, um damit vor dem Lehrer zu glänzen. Aber ich glaube das nicht: ich hatte aufgefordert, von Diebereien zu berichten. Daß er sich nicht rühmen wollte, war auch aus dem Ton zu erlauschen, in dem die Mitteilung gemacht wurde — ich kann ihn nicht darstellen. Der Knabe wurde von mir für seine sittliche Tat nicht gelobt — — ebensowenig, wie ich je einen Schüler tadle, wenn er mir eine schlimme

Handlung eingestanden hat. Es ist genug, wenn der Bursche selber empfindet, daß er besser gehandelt hat, als er es getan hätte, wenn er „kleiner" gewesen wäre . . . und in Bezug auf Charaktererziehung bin ich der Meinung, daß der Lehrer besser tut, eine „passive Therapie" anzuwenden. Er soll sachlich bleiben, so weit es ihm möglich ist.

Die Mitteilung des Schülers könnte uns beweisen, daß sich das Gewissen entwickelt, und daß diese Entwicklung dem jungen Menschen bewußt sein kann.

IV

„Einmal, als ich Fruchtsaft naschen wollte, plagte mich das Gewissen. Ich dachte noch ein wenig nach. Es waren zwei Stimmen. Eine hohe und eine tiefe. Die hohe sagte: „Nimm nur, nimm, es ist ja so gut!" — Die tiefe sagte: „Nimm nicht, du darfst nicht!" — Die hohe sagte: „Es sieht dich ja niemand!" — Die tiefe sagte: „Man wird es schon merken!" — Die hohe sagte: „Meinetwegen; mich gelüstet jetzt nach Fruchtsaft, und ich will einfach davon haben!"

„Wie ich dann mitten im besten Trinken war, kamen plötzlich die Eltern heim. Als ich sie hörte, hatte ich nicht mehr Zeit, alles gut wegzuräumen. Die Mutter kam in die Küche. Der Zucker stand noch auf dem Tische. Sie schimpfte mit mir. Da dachte ich ärgerlich: Hätte ich nur der tiefen Stimme gehorcht, dann müßte ich jetzt das Geschimpfe nicht hören." (Aufsatz.)

Der Knabe, der mir dieses Aufsätzchen schrieb, hörte also das Gewissen als eine tiefe Stimme, die einer hohen widerspricht. Er meint unzweifelhaft eine gebrochene und ungebrochene Stimme. Diese ist seine eigene Stimme, wir erraten es aus dem Schlußsatz der Diskussion, wo ihn die hohe Stimme nicht mehr in der zweiten Person anredet, sondern zu „ich" geworden ist. Er hat sich mit dem Triebanspruche, mit dem Verlangen nach Lust, identifiziert. Oder anders gesagt: im Kampfe zwischen Triebforderung und Ideal-Ich entschied sich das Aktual-Ich für den Trieb, und der Entscheid findet durch die Identifizierung plastischen Ausdruck.

Der Knabe hat noch eine ungebrochene Stimme. Es erscheint uns merkwürdig, daß er die Stimme des Gewissens als gebrochene heraushört. Was dies zu bedeuten hat, wird uns aus dem Berichte eines seiner Kameraden klar:

„Als ich gestern Abend abwaschen mußte und die Küchenschrankschublade öffnete, um die Bestecke hineinzulegen, da sah ich Geld liegen. Unsere Mutter tut das Geld häufig in die Bestecklade. Da dachte ich, ich könnte etwas von dem Gelde unter das Papier der Lade schieben. Falls es dann die Mutter merkt, so k nn ich sagen, es sei vielleicht aus dem Geldbeutel gefallen und unters Papier gerutscht. Und wenn sie es eine Zeitlang nicht merkt, so kann ich es dann nehmen und für mich brauchen.

Im Portemonnaie waren viele kleinere und größere Geldstücke. Ich nahm ein Zweifranken- und ein Zwanzigrappenstück heraus und wollte sie unter das Papier der Lade legen. Da erschrak ich, denn jemand sagte zu mir: „Nimm dich in acht, was du machst!"

Ich meinte, der Vater sei da. Aber es war niemand in der Küche. Ich hatte das nur gedacht. Da legte ich das Geld wieder in den Beutel und sagte dann der Mutter, sie solle es wegtun, sonst könnten die Kleinen davon stehlen, wenn es so offen liege."

Die Stimme des Gewissens unseres Dreizehnjährigen ist deutlich Vaters Stimme, so deutlich, daß der Bub glaubt, vom Vater überrascht worden zu sein, und wie halluzinatorisch erlebt. Daran mag schuld sein, daß ihn während des Ausphantasierens seines beabsichtigten Diebstahls das Gewissen nicht belästigte, um dann beim Beginne der Tat umso stärker den kleinen Sünder zu überfallen.

Wenn es ihm verboten ist, von dem Gelde zu bekommen, so mag er auch seinen Geschwistern nichts davon gönnen, deshalb gibt er seiner Mutter nachher so vorsorglichen Rat. Vielleicht ist dieser aber nichts weniger als ein verkleideter Selbstschutz.

V

Als wir letzthin auf dem Wege zum naturhistorischen Museum der Stadt zuschritten, huschte in der Lindenallee ein Mäuslein quer über die Straße.

Eine meiner vier Neuntkläßlerinnen (15 bis 16-jährig) kreischte laut auf und wich bestürzt aus, als sie das Tierchen erblickte. Ihre Kameradinnen lachten sie aus. Eine davon, Martha mit Namen, wollte sie besonders aufreizen. „Ui, Frieda, wenn du heut' Nacht eine (Maus) im Bette hättest!"

„Herr Jesus!" schrie Frieda, da lachten die andern von neuem.

* * *

Vor einer Vitrine im Museum stauten sich die vier Mädchen, hatten zu tuscheln und sich zu entsetzen, und doch betrachteten sie mit halber Lust ein exotisches Tier. Man holte mich herbei, und ich mußte sagen, wie das Biest heiße.

Es war ein Leguan.

„Ui, wenn es bei uns solche gäbe!" meinte Martha.

Da fuhr mir durch den Sinn, wie Martha ihre Mitschülerin auf der Straße hatte hänseln wollen.

„Wenn du heute Abend einen solchen im Bett hättest!" lachte ich. Die andern merkten wohl, wieso ich diesen Ausspruch fallen ließ, und daß ich jetzt mit der gleichen Münze heimzahlte, was Martha an Frieda getan hatte.

Aber Martha, schlagfertig, voller Übermut, rief: „Lieber noch einen Mann!"

„ Freche Kröte!" wollte ich sagen, aber ich schwieg. Es fiel mir sofort auf, daß ich Marthas Antwort auf mich bezogen hatte, so, als hätte sie sagen wollen: „Du wolltest wohl der Leguan in meinem Bette sein, das wäre mir gar nicht so unrecht!" Und ich wurde mir wieder einmal mehr bewußt, wie rasch sich unser Unbewußtes gegenseitig versteht.

Tags darauf gab mir Martha folgenden Traumbericht ab:

„Letzte Nacht träumte ich von Frieda, Hanna, Anna, von mir und von Ihnen. Wir konnten eine zwei Tage lange Schulreise machen. Aber ich weiß nicht mehr wohin. Da gingen wir in ein Hotel, um zu übernachten. Es ist ein ganz langes

Hotel gewesen. Ein Zimmerchen am andern dran. Es führten Türen von einem Zimmerchen ins andere. Hanna und Anna hatten zusammen geschlafen und Frieda und ich. Es waren nämlich in jedem Zimmerchen zwei Betten nebeneinander. Wir (Frieda und Martha) gingen zu Bette. Sie sind in dem Zimmerchen nebenan gewesen. Da haben Sie zu Frieda gesagt, sie soll hinten schlafen und ich vorn. Als wir im Bette lagen, lachte Frieda immer. Ich fragte sie, warum sie lache, aber sie wollte es mir nicht sagen. Da schliefen wir ein. Als wir schliefen, kamen Sie und nahmen mich zu Ihnen ins Bett. Sie haben mich umarmt und mir immer einen Kuß geben wollen. Da sagte ich: „Du stichst mich ja mit deinem Bart," und ich bin erschrocken. Es war Morgen und ich mußte aufstehen, um in die Schule zu gehen. Ich war froh, daß es nicht wahr ist, was ich träumte."

Der ziemlich unmißverständliche Sexualtraum nimmt die Szenerie des Museums (Hotel, viele Zimmerchen, die offenen Nischen im Museum, die vielen Räume, mit Türen, die wir öffnen mußten) auf. Auch die vier Schülerinnen sind wieder da, sie werden so gebettet, wie sie in der Klasse beisammen sitzen. Die eigentliche erotische Szene ist durch eine „Verschiebung nach oben" (Stechen mit Bart) entstellt und wird als solche durch das Erschrecken noch deutlicher.

Inwieweit der Traum der Träumerin selber als Sexualtraum bewußt war, kann ich nicht beurteilen. Daß sie ihn mir mitteilt, ist eher ein Beweis dafür, daß Martha nicht allzuviel begriffen hat, andernfalls wäre er aus Gründen der Scham und der Befangenheit nicht so naiv für mich aufgeschrieben worden.

Hatte ich nicht durch meinen Ausspruch im Museum den Traum gleichsam provoziert? Gewiß, aber man träumt immerhin nur von solcherlei Dingen, die einem sowieso nahestehen. Anblasen kann man einem einen Traum nicht. Sogar in der Hypnose läßt sich einem Träumer nur das Traummaterial, niemals jedoch der Traumgedanke suggerieren. In irgend einer Form hätte der Traum auch ohne mein Dazutun geträumt werden können: er verrät nur die etwas starke Übertragung des Mädchens auf seinen Lehrer. Daran finde ich durchaus nichts Außerordentliches, umsomehr, als sie sich nur im Traume äußert. Auch wegen der „groben" Offenheit erschrecke ich nicht.

(Wenn ich an die schwüle homo- und heterosexuelle Erotik der Mädchenpensionate denke, wenn man mir erzählt, wie Schülerinnen einer höheren Töchterschule den Sessel küßten, worauf ihr „Schwarm" unter den Lehrern vorher gesessen, oder wie sie Kreide pulverisierten und mit ihrem Brote verschlangen, die „Er" in der vorhergehenden Stunde gebraucht hatte, so mag mir der grobe Sexualtraum meiner durchaus gesunden Schülerin eher natürlich und sauber vorkommen.)

Die Verliebtheit in den Lehrer ist eine Durchgangsstufe bei der Objektwahl, die bald ein jüngeres, dem Alter und den Umständen angepaßteres Ziel erstrebt und findet. Und wo sich eine Schülerin vom Lehrer nicht lösen kann, so hat er in der Psychoanalyse ein Mittel, ihr zu helfen. In der Regel ist dies jedoch nicht nötig. Zeit und Entwicklung besorgen das Notwendige von selbst. Und vielleicht bedeutet die Verliebtheit in den Lehrer nur eine Art Selbstschutz des unentwickelten und zur fertigen Liebe noch nicht reifen Menschen. Denn unter

normalen Umständen beeinträchtigt eine solche Liebe den Werdenden nicht, sie hilft ihm eher in seiner kulturellen Fortentwicklung.

Ich gab Martha die freiwillige Arbeit, ohne ein Wort zu sagen, zurück.

Inzwischen hatte sich unter den Kameradinnen ein eifersüchtiger, aber ungefährlicher Streit erhoben. Frieda hatte Hanna und Anna in der Stadt mit aufgebundenen Haaren angetroffen, „sie waren wie zwei Fräulein".

Martha beteiligte sich an den hitzigen Diskussionen der anderen nicht.

„Du hast recht, dich da nicht dreinzumischen", sagte ich ihr. „Bist nun die einzige der Schülerinnen im letzten Schuljahr, die noch kein Gestürme anfing", lobte ich sie.

„Frieda ist nur eifersüchtig, daß Hanna und Anna Sie am Mittwoch nachmittag in der Stadt antrafen; sie haben erzählt, sie seien mit Ihnen durch die Allee gegangen, das ist der Grund des Streites, nicht die aufgebundenen Haare!"

Dann jedoch machte Martha eine Dummheit: sie zeigte den anderen den Bericht ihres Traumes.

Warum? Ja, das weiß ich nicht bestimmt. Vermutlich wollte sie so ihre eigene Eifersucht den zwei anderen Mädchen gegenüber, mit denen ich durch die Allee schritt, totschlagen. Sie wollte sich selber und den anderen mit dem Traume beweisen, daß sie mir am nächsten sei, oder so ähnlich. Die Folge davon war, daß sich die drei anderen gegen sie verbündeten. „Die Martha ist ein freches Geschöpf!" urteilten sie. „Ihnen so etwas zu schreiben! Überhaupt, so etwas zu träumen!"

Martha senkte jedesmal den Kopf, wenn ich sie anschaute; sie war befangen und bedrückt. „Was ist mit dir?" fragte ich sie einst, als während einer Pause gerade günstige Gelegenheit war.

„Jetzt habe ich das Gestürme auch!" sagte sie mißmutig und ging fluchtartig weg, damit ich nicht sehe, wie ihr das Wasser in die Augen schoß.

Und dann erhielt ich folgenden Aufsatz:

„Sehr geehrter Herr Lehrer, gestern nacht träumte ich von Hanna, Anna und Frieda. Wir gingen in den Wald, um Beeren zu suchen. Da sahen wir einen „struben" (verhutzelten, bedrohlichen) Mann daherkommen. Wir wußten den Weg nicht mehr nach Hause. Wir fragten den Mann, wo der Weg durchführe in die Papiermühle. Er sagte, er komme auch dort durch. Wir gingen mit ihm. Er trat mit uns in ein kleines Häuschen. Dort waren zwei Betten darin. Er sagte, wir sollen nur hier ins Bette gehen. Denn es war draußen ganz dunkel. Wir vier gingen in ein Bett. Wir schliefen dort wohl. Als wir schliefen, kam der Mann und holte die anderen und ging mit ihnen davon. Als ich am Morgen erwachte, war ich ganz allein und die Türen waren geschlossen. — Da wurde ich geweckt, denn es war Zeit zum Aufstehen. Ich war froh."

Die Ähnlichkeit dieses Traumes mit dem vorhergegangenen fällt uns auf. Die vier Mädchen suchen Lust (dargestellt durch das Beerensuchen). Der Mann ist sicher der Lehrer, der Indizienbeweis ist durch den vorherigen Traum und die Ähnlichkeit der beiden Traumsituationen nicht sehr zweifelhaft. Im Dienste der „Traumentstellung" wird aus mir der „strube" Mann. Die Bedrohlichkeit stellt

wohl auch das projizierte Schuldgefühl Marthas dar: es hatte solches durch die Verursachung des „Gestürmes" auf sich geladen, erwartete dunkel Bestrafung von mir und stellt dieses Gefühl in der Bedrohlichkeit des Traummannes dar. Es ist tatsächlich so, daß, wenn ich von der Stadt heimkehre, ich dann „durch" die Papiermühle, einen besonderen Teil unseres weitzerstreuten Dorfes, gehen muß. Die Szene im Häuschen entspricht derjenigen des Hotels im ersten Traume. Nun aber nimmt der Mann die übrigen Schülerinnen zu sich, Martha findet die Türen verschlossen. Das könnte heißen, sie finde keinen Ausweg mehr aus der Situation, die sie verursachte, indem sie ein „Gestürm" begann. Also eine feine Selbstbestrafung! „Weil ich ein Gestürm anfing", könnte der latente Traumgedanke heißen, „so habe ich die Zuneigung des Lehrers verscherzt."

Hier wird uns deutlich, daß es sich bei Schuldgefühlen um einen befürchteten Liebesverlust handelt. Ihn zu umgehen oder auszulöschen, wird die Strafe im Sinne einer Sühne gewünscht. Und wenn man diese Sühne auch nur im Traume auf sich nähme . . . !

Freud hat uns mitgeteilt, daß es auch Strafträume geben könne. Diese stehen im Dienste unseres zum Teil unbewußten moralischen Ich und des Gewissens als seiner fühlbaren Instanz.

Beim zweiten Traum unserer Träumerin handelt es sich um einen solchen Traum. Es ist nicht uninteressant, ihn mit dem ersten zu vergleichen und herauszufinden, wie ähnlich dieser Wunsch- und Lusttraum, der doch auch wieder einen Angsttraum (Erschrecken am Schlusse) bedeutet, dem Straftraume seinem äußeren Aufbaue nach ist. Es zeigt uns dies die relative Unwichtigkeit des rezenten Traummaterials in seinem Verhältnisse zum eigentlichen (latenten) Traumgedanken.

VI

Die folgenden fünf freiwillig abgegebenen Schülerarbeiten, in verschiedenen Jahren entstanden, zeigen uns die Beziehungen zwischen Gewissen, Schuldgefühlen und befürchtetem Liebesverlust ganz deutlich:

Vom Strafebekommen

Wenn ich daheim Prügel bekomme, oder wenn ich weiß, daß ich bekommen werde, so denke ich: „Es dauert ja nicht lange, und wenn's vorbei ist, spüre ich nichts mehr. Oder wenn Mutter schimpft, so lasse ich es in ein Ohr hinein und beim anderen heraus!"

Aber manchmal kommt es anders. Es rührt mir das Gewissen. Auch kommen mir wieder die Geschenke der Mutter in den Sinn. Auch denke ich, die Mutter sorgt für mich, und ich bin so wüst zu ihr, dann schäme ich mich. Aber wenn sie mich dann schlägt, so kommen mir wieder böse Gedanken. „Nein, ich helfe nichts mehr!" (Ich arbeite nichts mehr.) Dann gehe ich hinunter und weg. Aber am anderen Tag helfe ich wieder wie sonst und bin zufrieden, wenn sie (die Mutter) sich nichts mehr merken läßt. Fritz R., 14jährig.

Als ich einmal eine Platte zerschlug

Nachdem sie kaputt war, tat ich die Scherben sofort weg in die Glaskiste. (Vater ist Gärtner, die Familie besitzt eine große Kiste für Glasabfälle.) Ich dachte, ich wolle nichts sagen. Vielleicht merkt die Mutter ja nichts. Und am Ende gäbe es noch Schläge.

Also, der Nachmittag verging, es wurde Abend. Es war Zeit, das Nachtessen zu kochen. Ich saß in der Küche und machte die Schulaufgaben. Als die Mutter den Küchenschrank öffnete, wurde es mir bang, aber sie merkte nichts. Aber es war mir einfach nicht recht, das Gewissen schlug mir immer. Ich ging früh zu Bett. Aber ich dachte immer an die Platte. Das ließ mich einfach nicht einschlafen. Ich dachte, die Mutter merkt es ja nie. Aber das wäre mir ja nie aus dem Sinn gekommen, weil es nicht recht war, und die Mutter war ja immer so lieb. Als sie zur Tür hinein kam, sagte ich es ihr doch. Es war mir gleich, Schläge zu bekommen. Sie wurde ein wenig böse, aber es war bald vorüber, und Schläge gab's nicht. Als es wieder vorüber war, da wurde es mir wohl, wie ein Stein ab dem Herzen war es mir. Nachher konnte ich gut schlafen, denn die Mutter war wieder zufrieden mit mir wie vorher. Ernst R., 14jährig.

Streit mit der Mutter

Die Schwester hat mit mir Krach gehabt. Die Mutter half ihr. Da bin ich ihr und der Mutter frech gekommen (frech geantwortet). Ich hatte halt nicht auf sie gehorcht. Die Mutter gab der Schwester ja mehr Recht als mir.

Dann haben die Mutter und die Schwester eine Woche lang nichts mehr zu mir gesprochen. Da bin ich ganz allein und verlassen gewesen. Darum dachte ich immer in der Nacht an dies, daß ich ihnen frech gekommen bin. Ich war sehr reuig geworden, ich hätte lieber Schläge gehabt, als daß sie eine Woche lang nichts mehr zu mir gesagt haben. Es dünkte mich, ich sei gar nicht daheim gewesen diese Woche. Das ist doch dann schöner, wenn man im Frieden miteinander leben kann. Martha S., 14jährig.

Die vergiftete Katze

Vor ein paar Tagen haben mich unsere Katzen wieder so geärgert. Wo man hinkommt, sitzt so eine da. Und jetzt hat unserem Rosa sein geliebter Boscho auch noch Junge. Der Vater hatte gesagt, man müsse dann mit ein paar Katzen abfahren.

Der Vater schickte mich dann in die Grube, um dort unseren alten Gerümpel hinzuwerfen. Vorher war der Aebersold dort gewesen. Da fand ich allerlei Sachen. Ich fand fast neue Sporen. Dann stüpfte (Fußtritt) ich an einen Hafen, daß er kaputt ging. Da waren einige Fläschchen darin. Auf einem war ein Totenkopf gemalt und es hieß „Tödlich!" Da dachte ich, das ist Gift, was noch drinnen ist, das ist gut, jetzt mache ich eine Katze kaputt. Ich schüttete davon auf Brot und machte es eine zu fressen, die ich grad erwischte, und dann fiel sie bald um und purzelte bei uns über den Hoger (Böschung) hinab

und starb. Ich zog ihr den Balg ab und das Fleisch warf ich ins Jaucheloch, und den Balg spannte ich auf dem Estrich aus.

Den sah der Vater, und ich mußte sagen, was ich gemacht hatte. Er wurde zornig und sagte, er habe nichts mehr auf mir (er achte mich nicht mehr). Dann sagte er bis gestern abend nichts mehr zu mir; das hielt ich nicht aus. Ich ging in die Stube und nahm die Geisel (Peitsche) und dann zum Vater, er soll mich lieber durchprügeln als so mit mir zu sein. Da mußte er wieder lachen, und jetzt haben wir wieder Frieden. Ich bin froh. Ernst K., 16jährig.

Von der Schule

Letzthin, als ich das Gestürm wegen S. anstellte und Sie mich einzig (an ein besonderes Pültchen) setzten und gar nichts mehr zu mir sagten, das ärgerte mich ärger als Strafe. Die anderen (Schüler) schauten mich dann so dumm an und sagten auch nichts mehr zu mir. Daß ich dort sitzen mußte, war mir ja gleich, aber daß Sie nichts mehr zu mir sagten, das strafte mich mehr als etwas anderes. Gerade so, wie wenn ich nicht zur Klasse gehört hätte. Gottlob ist das vorüber. Hanna G., 15jährig.

(Ich hatte die Schülerin Hanna G. wegen eines Verfehlens „kaltgestellt", sonst nicht gestraft. Die Klasse, deren Ehre sie verletzt hatte, wollte eine Zeitlang auch nichts mehr mit ihr zu tun haben.)

VII

Es sind hier eine Anzahl von Beobachtungen aus dem Leben der älteren Volksschüler zusammengestellt worden, um Auskünfte über das Gewissen zu gewinnen.

Unsere Funde bestätigen die theoretischen Annahmen, die sich aus den Befunden der durchgeführten Psychoanalysen an Erwachsenen herauskristallisierten. Was der analysierende Psychotherapeut unter den vielfach überlagerten Krusten des weiteren Erlebniskreises seiner Patienten mühsam herausschält, kann der Beobachter der Jugend oft mit Leichtigkeit direkt sehen. Was jener rückschauend feststellt, sieht dieser im Zustande des Werdens. Eine solche Nachprüfung und doppelte Forschungsweise erscheint mir nicht unwichtig.

Als Erzieher erfahren wir: wie alle anderen Kräfte, die Körperkraft, die Triebenergien und Triebkonstellationen, die Sublimierungs- und Verdrängungsfähigkeit, so entwickelt sich auch das Ich und seine Funktionen. Das zunehmende Alter macht den Menschen in allen seinen Fähigkeiten auch komplizierter und differenzierter.

Der Säugling hat wahrscheinlich noch kein Gewissen. Er erhielt dazu nur die Anlagen, durch seine Ahnenreihe seit dem Beginne der Urgeschichte der Menschheit vererbt. Er strebt noch auf direktem Wege nach Lust.

Dann tritt die Umgebung als Realitätsforderung an ihn und erzwingt Verzichte. Das Kind im beginnenden Spielalter hat schon gelernt, seine Blasen- und Darmfunktionen zu beherrschen und den Ansprüchen der Erzieher anzu-

passen, aber auch es unterscheidet Gut und Böse noch ganz mangelhaft. Um die Liebe seiner Erzieherpersonen ist es gewillt, seinen Egoismus aufzugeben, im Geliebtwerden eine sublimiertere Befriedigung zu finden. Der autoritative Wille der Erzieher ist sein Gewissen. Dieses ist im Vater und seinen Ersatzpersonen verkörpert.

Später wird dieser Wille von außen zum inneren Gesetz. Der Vater als Vertreter der Gesetzgebung wird irgendwann — der Prozeß mag in der Latenzzeit (nach dem 7. Altersjahr) beginnen — zum Ichideal für das Kind. Andere Erwachsene, die mit Autorität bekleidet sind, die Mutter, die Großeltern, die Lehrer, die Erwachsenen überhaupt, fügen dem Ideale neue Züge bei. Dieses löst sich immer mehr von seinen Vertretern, es wird je länger, desto abstrakter, und schließlich bleibt etwas wie eine Norm, die, teilweise unbewußt, vom Kinde angestrebt wird, und an der es sich mißt. Tut es nun etwas „Böses", so revoltiert das Ideal-Ich dagegen im Sinne einer Gewissensregung. Das Kräftespiel zwischen Ideal-Ich und Triebansprüchen bedeutet den aktuellen Charakter des Menschen, wie er sich nach dem gewaltigen Kräfteschube der Pubertät als etwas ziemlich Konstantes dem Mitmenschen zeigt.

VIII

Wenn wir uns schließlich fragen, ob wir aus unseren Beobachtungen und Untersuchungen über das Gewissen einen für die Pädagogik praktischen Nutzen ziehen können, so dürften wir bejahend antworten.

Man kann in einem Kinde die sittliche Persönlichkeit nicht dadurch entwickeln, daß man ihm bei begangenen Fehlern und Triebdurchbrüchen moralische Belehrungen erteilt. Religions- und Sittenunterricht genügen nicht. Sie sind nicht mehr, als ein ideal gemeintes Gerede. Der Hochstapler weiß besser als der Durchschnittsmensch, was Gut und was Böse bedeutet. Es handelt sich in sittlichen Dingen nicht um den Intellekt eines Menschen, der Intellekt ist kein Zugang zur Moralität. Er ist höchstenfalls ein Hilfsmittel, weil mit dem Gedächtnis und der logischen Funktion Folgerungen gezogen werden können, die den Menschen möglicherweise vor Triebdurchbrüchen bewahren. Der Vorgang der Charakter- und Gewissensbildung bewegt sich viel mehr in den unbewußten Schichten der Seele und ist in dem dynamischen Verhältnisse zwischen Triebanspruch und -stärke einerseits und der Ichausbildung andererseits zu finden.

Das Rätsel der Gewissensbildung heißt darum Bewußtmachung der Triebe und ihrer Schicksale und ihrer Gegenüberstellung zum kritischen Ich.

In der Schule kann dies gefördert werden durch offene Aussprache schriftlicher und mündlicher Art. Es wirkt ganz anders auf die Kinder ein, wenn der Lehrer beispielsweise eine Betrachtung über die Lüge so beginnt, daß er die Schüler auffordert, ihm freiwillig von ihren eigenen Lügen einzugestehen. Dann kann gemeinsam gesucht werden, ob es nicht einen Weg gegeben hätte, die Lüge zu vermeiden. Daß die Lüge unerlaubt und „nicht schön" ist, braucht gar nicht gesagt zu werden, das wissen die Kinder schon. Das äußerst lebendige

Material zur Besprechung belebt auch die sachliche Erörterung, die durchaus nicht moralisierend sein darf. Mehr kann der Lehrer nicht tun — das weitere muß er dem Unbewußten seiner Zöglinge überlassen.

Wir haben den Eindruck erhalten, daß die Kinder ihre Triebansprüche um der Liebe der Erwachsenen willen hintanzustellen geneigt sind. Und wir sahen, wie sehr sie den Liebesverlust fürchten.

Das gibt uns einen Hinweis, wie wir strafen sollen. Wir müssen den Kindern, wenn sie „fehlen", unsere Zuneigung entziehen, falls wir eine Bestrafung als notwendig erachten. Meist können wir dies ohne Prügel, Nachsitzen und derlei Hilfen tun. Vor allem aber müssen wir viel verzeihen können, denn — — wir waren ja einst auch Kinder . . .

Ein Traum eines sechsjährigen Mädchens

Dr. med. Hermann Nunberg (Wien)

Den nachstehenden Traum ihres sechsjährigen Töchterchens stellte mir eine Mutter, die bei mir in psychoanalytischer Behandlung war, zur Verfügung. Das Mädchen ist ein gesundes, aufgewecktes, heiteres und unbefangenes Kind, das beiden Elternteilen zärtlich zugetan ist.

Den Traumanlaß bot der siebente Hochzeitstag der Eltern. Schon einige Tage vorher hörte das Kind von der bevorstehenden Feier, für welche es ein großes Interesse an den Tag legte, viel sprechen. An dem mit Spannung erwarteten Tage erwachte das Kind auffallenderweise in schlechter Laune. Er war gereizt, verärgert und unzufrieden, nichts war ihm recht, es kritisierte alles, und wenn vom Hochzeitstage die Rede war, stopfte es sich die Ohren zu. Im Laufe des Tages fielen Äußerungen, wie: „Hört mir schon auf, darüber zu reden", „wenn nur dieser Tag schon vorüber wäre", usw.

Das Kind hat immer einen ruhigen und ungestörten Schlaf gehabt. Heute jedoch rief es ängstlich aus seinem Zimmer die Mutter ans Bettchen heran und erzählte ihr ganz aufgeregt einen Traum, den es soeben geträumt hatte: „Es war schrecklich, eine Frau holte mich und wollte mich wegnehmen. Die Frau setzte mir etwas auf den Kopf und sagte: ‚So, jetzt bist du eine Braut, und komm, du mußt mit mir nach Gabrunz.' Ich habe gerufen ‚Großmutter, Großmutter', und sie ist zum Glück gekommen und hat mir geholfen. Mutter, der Traum war so furchtbar, ich muß immer daran denken".

Um das Kind zu beruhigen, ließ sich die Mutter in ein Gespräch mit ihm ein und versuchte, den Traum, wie sie es in der Analyse am eigenen Leibe erfahren hatte, zu analysieren. Sie fragte das Kind: „Was heißt das, Gabrunz?" Das Kind antwortete: „Gabrunz, nach Gabrunz." Mutter: „Ja, was für ein Gabrunz?"

Kind: „Ja so, Gablitz! Die Frau wird es nicht gewußt haben, daß es Gablitz heißt." (Gablitz ist ein Ort neben Wien, wo die Kleine jeden Sommer verbringt.) Mutter: „Und wie hat die Frau ausgesehen?" Kind: „Sie war wunderschön und im Gesichte gepudert." Mutter: „Hat sie nicht wie ich ausgesehen?" Kind: „Kein Spur. Ein kleines Dickerl wie die Toni K., ich glaube, es war die Toni K." (Die Toni K. ist ihre Cousine, die ihr sehr ähnlich ist. Toni heißt aber auch ihre Mutter.)

Nach der Aussprache beruhigte sich das Kind und schlief ein.

In der Meinung, daß die Mutter noch schläft, stand die Kleine am nächsten Morgen früher als sonst auf, zog sich selbst an, schlich sich in das Speisezimmer, setzte sich an den Tisch, an welchem der Vater gerade frühstückte, und bediente ihn wie eine Erwachsene. (Gewöhnlich frühstückt der Vater allein, Mutter und Tochter stehen später auf und frühstücken zusammen.) An diesem Tage stand aber auch die Mutter ausnahmsweise früher als sonst auf, und als sie unverhofft ins Zimmer trat, wurde die Kleine verlegen, als ob sie auf einer bösen Tat ertappt worden wäre.

Um die Laune des Kindes nicht zu verderben, ließ es die Mutter ruhig die Rolle der Hausfrau weiter spielen und versuchte, das Gespräch wieder auf den Traum zu bringen. Sie hatte jedoch kaum begonnen, als das Kind gespannt auf ein an der Wand hängendes Bild blickte und ausrief: „Jetzt weiß ich, warum Gabrunz! Ja, Brunner . . ." (Das Bild stellt eine Landschaft von Ferdinand Brunner dar, das die Mutter tags zuvor von ihrem Vater zum Geschenk bekommen hatte.) Nach einer kurzen Pause setzte die Kleine fort: „Und Brunn, Brünn, wo der Vater geboren ist, der Vater ist doch ein Brünner!"

Einige Tage vorher fragte das Mädchen die Mutter, wohin sie die Hochzeitsreise gemacht habe. Wenn auch scherzhaft, antwortete die Mutter wahrheitsgetreu, nach Gablitz, wo ihr Vater (der Großvater der Kleinen) eine Villa besitzt.

Das Wort „Gabrunz" ist also zusammengesetzt aus Gablitz und Brunn-Brünn. Nach Gablitz sehnt sich dieses lebhafte Großstadtkind immer, da es im dortigen großen Garten seine Freiheit uneingeschränkt genießen und sich mit den Landkindern, die es sehr gerne hat, austoben kann. Gablitz ist auch derjenige Ort, wohin die Eltern die geheimnisvolle Hochzeitsreise machten. Brunner stellt ein Geschenk dar, das die Mutter aus Anlaß des Hochzeitstages von ihrem Vater bekam. Die Tochter war neidisch, da nicht sie, sondern die Mutter an diesem Tage beschenkt wurde. Brünn ist endlich der Geburtsort ihres Vaters, gewissermaßen ein Stück vom Vater.

Der Sinn des Traumes wird jetzt verständlich. Der Traum entstand zweifellos als Reaktion auf den Hochzeitstag der Eltern. Das Mädchen verriet unzweideutig Anzeichen von Eifersucht, war gegen die Mutter unfreundlich und träumte, daß eine Frau, die ihr selbst ähnlich ist (wie die Cousine) und (wie die Mutter) Toni heißt, ihr eine Brautkrone auf den Kopf setzt. Der Wunsch, sich an die Stelle der Mutter zu setzen und mit dem Vater auf die Hochzeitsreise zu gehen, ist daher leicht zu erkennen. Jedoch, wie aus dem ganzen Verhalten der Tochter hervorgeht, hat sie gegen die Mutter Schuldgefühle, aus welchen heraus sie ihren

Wunsch auf die Mutter verschiebt, um sich von ihr zwingen zu lassen, die Braut des Vaters zu werden. Der Inzest[1] kann aber auch in dieser entstellten Form nicht bewußt werden, denn die Träumerin bekommt Angst und sucht Hilfe und Trost bei der Großmutter, einer Abspaltung der Mutter.[2] Es scheint, als ob das Kind bei der Großmutter Schutz gegen die feindseligen Regungen gegen die Mutter suchen würde.

Mit diesem Traume und der Aussprache mit der Mutter hat das Kind anscheinend seinen Konflikt erledigt. Im Gegensatz zur unverhüllten Feindseligkeit tags zuvor wurde die Kleine der Mutter gegenüber überaus zärtlich, sie liebkoste sie unaufhörlich; alles zu Hause gefiel ihr außerordentlich gut, sie streichelte die Möbelstücke, sagte zur Mutter, ohne gefragt worden zu sein, daß sie immer zu Hause bleiben, niemals auch nur den leisesten Wunsch äußern werde, wegzugehen. Auf die Frage der Mutter: „Und wenn du heiratest?" antwortete sie: „Ich werde niemals heiraten." Die Mutter ließ sich jedoch mit dieser Antwort nicht abfertigen und fragte weiter: „Und den Vater auch nicht?" Darauf rief die Kleine entzückt aus: „O ja, sehr gerne, sofort, da werde ich gerne zu Hause bleiben und viele Kinder haben, zwanzig Kinder, und der Vater wird für sie arbeiten!"

Diese Unterredung bestätigt die Deutung des Traumes vollkommen. Sie zeigt, daß die überschwengliche Liebe zur Mutter aus bösem Gewissen überkompensiert war und sowohl die Feindseligkeit gegen dieselbe wie die Liebe zum Vater maskierte.

Der Traum, der einen typischen Konflikt aufdeckt, ist genau so kompliziert wie bei einer erwachsenen Person. Er demonstriert, daß im Seelenleben des Kindes Konflikte mit nicht geringerer Intensität ausbrechen, nur ist der Boden, auf welchem sie sich entwickeln, der Ödipuskomplex,[3] bei Kindern der direkten Beobachtung leichter zugänglich.

Diese Beobachtung einer Mutter an ihrem Kinde steht nicht vereinzelt da. Alle Mütter, welche eine Psychoanalyse hinter sich haben, machen die gleiche Beobachtung. Auffallenderweise sind sie aber jetzt darüber erstaunt, daß sie früher von derartigen Konflikten bei ihren Kindern nichts bemerkt haben. Das Staunen verwandelt sich jedoch in ein Verstehen, wenn man darauf hinweist, daß man an den Nöten der Mitmenschen verständnislos vorbeigeht, solange man gegen die eigenen Seelenkämpfe blind ist. Nach einer erfolgreich durchgeführten Psychoanalyse, die weitsichtiger macht, ändert sich dies. Deshalb führt der beste und kürzeste Weg zum Verständnis der Kinderseele über die Selbsterkenntnis, d. h., über die eigene Analyse.

---

1) Die psychoanalytische Forschung hat gezeigt, daß der Inzestwunsch, d. h. das Begehren des gegengeschlechtlichen Elternteiles, normalerweise bei jedem Kinde vorhanden ist und sogar bei manchen Erwachsenen unbewußt noch weiter besteht.

2) Es kommt auch sonst vor, daß die Mutter gespalten wird in zwei Gestalten, in die gute Großmutter und die böse Mutter, oder umgekehrt, je nach den besonderen Umständen.

3) Ödipuskomplex wird diejenige affektive Einstellung des Kindes zu seinen Eltern genannt, in welcher es normalerweise den gegengeschlechtlichen Elternteil liebt, den gleichgeschlechtlichen haßt.

Zum Verwahrlosten-Problem

Von August Aichhorn, Wien

I[1]

In den verschiedenen niederen und höheren Schulkategorien gibt es immer wieder Schüler, die den Lehrer von seiner eigentlichen Arbeit abhalten und dadurch die Erreichung des Unterrichts- und Erziehungszieles der Klasse in Frage stellen. Unter diesen Kindern und Jugendlichen bilden die „Verwahrlosten" eine Gruppe ganz besonderer Art. Obwohl sie in ihrem Verhalten oft sehr voneinander abweichen, — die einzelnen Formen differenzieren sich auch noch untereinander stark, — sind ihre Äußerungen doch so charakteristisch, daß dieser Schülertypus jedem Lehrer bekannt ist, und daher auch Erörterungen über Verwahrloste ohne vorhergehende Beschreibung oder Definition der Verwahrlosung möglich werden.

Gegenwärtig sind an Lehrer und Schüler ziemlich hohe unterrichtliche Anforderungen gestellt, und jeder Verwahrloste gefährdet das rechtzeitige Anlangen am Arbeitsziel. Je mehr von ihnen in einer Klasse beisammen sitzen und je ärgere Verwahrlosungsäußerungen der Einzelne zeigt, desto häufiger und stärker wird der Unterricht gestört und der Lehrer gezwungen sein, dazu Stellung zu nehmen. Die Art seines Verhaltens ergibt sich aber aus der Einstellung, die er zum Verwahrlosten hat. Wenn wir ein wenig Klarheit gewinnen, wie diese zustande kommt, werden wir manches über die Auffassung der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend durch die Schule und bei Verallgemeinerung einiger Schlußfolgerungen auch durch die Gesellschaft verstehen.

Noch eine Vorbemerkung: Wir werden uns heute nicht mit jenen Zuständen befassen, die als körperliche, intellektuelle, psychische, moralische Verwahrlosung beschrieben werden, uns interessiert vorläufig nicht das Problem der Verwahrlosung, sondern die Person des Verwahrlosten, und von ihr auch nur die Wirkung auf den Lehrer. Denn von seiner Reaktion auf das Tun und Lassen des Dissozialen, wie der Verwahrloste auch genannt wird, hängt die Einstellung ab, die er zu ihm selbst gewinnt. Deren ursächliche Bedingtheit zu wissen ist wichtig, weil von da ausgehend sich Mittel und Wege finden lassen, die sowohl der Sozietät als auch dem Dissozialen gerecht werden.

In jeder Gesellschaft, und so natürlich auch in der Schulgemeinschaft, ist das Zusammenleben durch bestimmte Normen, die sich herausgebildet haben, oder die aufgestellt wurden, geregelt. Wer sein Verhalten nicht diesen Normen entsprechend einrichtet, wird in irgend einer, der Verwahrloste in ganz bestimmter Form auffällig. Er übertritt die geltenden Vorschriften mit der bewußten oder unbewußten Absicht, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, den anderen unangenehm zu werden, sie zu schädigen, den Bestand der Gemeinschaft zu lockern, zu sprengen. Der Verwahrloste hält in der Schularbeit auf, er stört, lockert oder untergräbt die Disziplin usw. Er wird unangenehm empfunden, und im Lehrer entsteht eine Abwehrtendenz. Warum er das tut, ist in den seltensten Fällen durchsichtig, und deswegen wird auch die Einstellung des Lehrers ihm gegenüber ursprünglich nicht von einer Einsicht diktiert, sondern durch eine gefühlsmäßige, affektive Reaktion bestimmt. Daß eine intellektuelle Kontrolle erst

1) Einleitung zu einer Aufsatzreihe.

nach der Gefühlsreaktion einsetzt, und daß diese nicht immer ausreicht, ein objektives Handeln des Lehrers hervorzurufen, würde in jedem Falle eine genaue Selbstbeobachtung und rücksichtslose Selbstkritik deutlich machen. Bei ausreichender Selbstkritik wäre auch noch zu bemerken, daß nicht die Art und Größe der Abweichung von der Norm die Bedingung für die Beurteilung des Verwahrlosten schafft, das heißt, daß unser Benehmen dem Verwahrlosten gegenüber nicht von der Schwere des Deliktes an sich abhängt, sondern von der Wirkung, die die Übertretung auf uns ausübt. Diese Wirkung ist aber nicht mehr eine Angelegenheit des Verwahrlosten allein. Sie wird auch durch unsere eigene momentane psychische Konstellation bedingt und durch die libidinösen Beziehungen, die wir selbst zum Verwahrlosten und zu der von ihm übertretenen Norm haben. Je stärker unsere libidinösen Beziehungen zum Verwahrlosten und je geringer sie zum Gesetz sind, desto geringer empfinden wir die Störung, desto harmloser erscheint uns das Vergehen und desto geringer fällt daher auch die Abwehrmaßnahme aus. Das ist so in der Familie, in der Schulklasse, in den Gruppen der Erziehungs- und Fürsorgeerziehungsanstalten; das ist aber auch im Leben so, in der Gesellschaft, nur dort nicht mehr so deutlich sichtbar; fast nicht mehr zu erkennen in der Strafgesetzgebung und im Strafvollzug, und doch an einem recht einfachen Beispiel nachweisbar: Wer 50 Schillinge entwendet, wird unter sonst gleichen Umständen geringer bestraft als der, der 500 stiehlt. Warum? Das erscheint uns selbstverständlich, und es ist doch auch vom Standpunkte der Gesellschaft nur dann, wenn sie sich zum Sachwalter des Geschädigten macht und: Aug um Aug, Zahn um Zahn fordert. Damit entspricht sie aber nur einer in der Geschichte der Menschheit schon weit zurückliegenden, ursprünglichen, affektiven Reaktion. Vom Verwahrlosten selbst sagen sowohl die 50 als auch die 500 gestohlenen Schillinge nur aus, daß in ihm irgend etwas nicht in Ordnung ist. Sie sind nicht mehr als eines der Symptome für einen irgendwie im Sinne der sozialen Ordnung gestörten psychischen Mechanismus. Aber weder die Art noch die Größe der Störung, noch wie sie zu beseitigen ist, kann aus der Höhe eines gestohlenen Betrages erkannt werden.

Da die Menschen nun schon einmal so geartet sind, daß sie dem Unangenehmen ausweichen, Störendes zu beseitigen und unschädlich zu machen trachten, so ist die Tendenz des Lehrers, den Verwahrlosten aus der Schule wegzubringen, begreiflich und auch die Einstellung der Gesellschaft dem gegenüber verständlich, der sich in die soziale Ordnung nicht einfügt und sie schädigt. Deswegen müssen die Maßnahmen, die sich aus dieser Einstellung ergeben, noch lange nicht als zweckmäßig erkannt werden. Was in der Strafgesetzgebung und im Strafvollzug gegen den Verwahrlosten unternommen wird, läuft letzten Endes doch nur auf die Bekämpfung und nicht auf die Behebung von etwas hinaus, das als Übel empfunden wird. Weil die Gesellschaft selbst fühlt, daß sie sich der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend gegenüber nicht richtig benimmt, sucht sie schon seit langem, es besser zu machen. Nur weiß sie nicht warum und versucht es daher an falscher Stelle. Die Altersgrenze für das Straffälligwerden ist hinaufgeschoben, neue Milderungsgründe sind aufgefunden und die bedingte Verurteilung ist eingeführt worden. Damit ist aber nicht Bedingungen Rechnung getragen, die eine wirkliche Einsicht in das Wesen der Verwahrlosung gebracht haben. Man ist nur zu einer milderen Auffassung gekommen und nicht von der alten Einstellung abgerückt. Die Unternehmungen bewegen sich noch immer

auf derselben Linie. Nicht so sehr aus erhöhter Einsicht wird gehandelt, sondern aus geänderten libidinösen Beziehungen zum Verwahrlosten und zum Gesetz. Der Verwahrloste ist uns näher gerückt und vom Gesetz haben wir Libido abgezogen, und deswegen ist die affektive Reaktion auf eine Übertretung der geltenden Vorschriften nicht mehr so arg, die Abwehrmaßnahme daher eine geringere. Demgegenüber gibt es wieder so und so viele, die auch nicht aus besserem Wissen, sondern infolge von Reaktionsbildungen aus der eigenen Kindheit in dieser milden Beurteilung die größte Gefahr für die Entwicklung der Menschheit befürchten und vertreten, daß das Strafgesetz keine andere Aufgabe habe, als die Bekämpfung der Verwahrlosung, denn deren Behebung sei Aufgabe der Erziehung. Dieser Einstellung ist in der Voraussetzung zuzustimmen, daß es auch nach dem Strafgesetz keine straffällig werdende Jugend mehr gebe und der Erziehung ein breiterer Raum eingeräumt wird. Allerdings hätten sich dann die Erziehung und namentlich die Fürsorgeerziehung neu zu orientieren.

Wie wenig die aus dem eigenen Erleben gewordenen Einstellungen intellektuellen Überlegungen zugänglich sind, zeigt ja auch der nicht verstummende Widerstreit der Meinungen, ob der Fürsorgeerziehungszögling strenge zu behandeln, zu bestrafen, ob die körperliche Züchtigung wieder einzuführen sei oder ihm mit Milde und Güte begegnet werden solle. Wir werden den Ausführungen späterer Aufsätze in dieser Reihenfolge entnehmen, daß man mit diesen Diskussionen gar nicht an das Problem der Fürsorgeerziehung herankommt.

Wir Fürsorgeerzieher fassen den Verwahrlosten als krank auf und sprechen von seiner Behandlung. Über den Arzt, der einen Kranken nach der Wirkung, die dessen Krankheit auf die Umgebung ausübt, behandeln wollte, würden wir uns lustig machen. Wir handeln aber insolange nicht anders, als wir uns von der Wirkung nicht frei machen können, die die Verwahrlosungsäußerung auf den ausübt, der sie aushalten soll. Vielleicht gelingt uns selbst ab und zu eine affektlose Einstellung zum Verwahrlosten, unsere Maßnahmen richten wir aber zum größten Teil doch nach der Wirkung, die er auf andere ausübt. Wir fragen die Eltern, Verwandten, gehen in die Schule und zu Wohnungsnachbarn, um recht gründlich zu sein, übersehen dabei aber, daß alles erlangte Material vom Verwahrlosten nur aussagt, wie er auf seine Umgebung wirkt.

Für den Fürsorgeerzieher ergeben sich nun die Fragen: Wie habe ich mich einzustellen? Was zu tun? Darauf läßt sich schon eine Antwort finden, wenn wir auch noch lange nicht alles wissen. In manchem Belang sehen wir schon klar, weil uns die Psychoanalyse Hilfen bereit gestellt hat. Sie gibt uns Auskunft über das Kind und die Bedingungen seiner normalen Entwicklung, zeigt uns Formen abnormaler Entwicklungen und deren Ursachen auf, lehrt uns Entwicklungshemmungen und Entwicklungsschädigungen beseitigen. Sie ist für den Fürsorgeerzieher aber nicht nur Psychologie, sondern auch das Mittel, sich selbst näher kennen zu lernen und Ordnung in seinen psychischen Haushalt zu bringen, damit er in sich die Vorbedingungen schafft, ohne die eine gedeihliche Fürsorgeerziehungsarbeit unmöglich ist.

Auf Einzelheiten über die Auffassung des Verwahrlosten und dessen Behandlung werden wir in den folgenden Aufsätzen eingehen.

BERICHTE

Die therapeutische Kinderanalyse

Von Dr. J. Hárnik (Berlin)

Bedeutung und Wesen und Resultate der praktischen Psychoanalyse des Kindes, wie sie heute, ihre Wege noch suchend, ausgeübt wird, werden am einfachsten klargelegt, wenn man sie von ihren Anfängen an, in ihrer bisherigen Entwicklung verfolgt. Wir greifen also nach der klassischen Darstellung des ersten derartigen Versuchs, der Analyse des „Kleinen Hans“,[1] um uns ihre Ergebnisse zu rekapitulieren.

Diese Arbeit bildete einen Markstein auf dem Entwicklungswege der psychoanalytischen Wissenschaft. Sie brachte den ausführlichen Nachweis, daß die direkte Kinderbeobachtung Freuds Aufstellungen über die Natur der infantilen Sexualität, die er in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (I. Auflage, 1905) auf Grund von Analysen erwachsener Neurotiker niedergelegt hat, vollinhaltlich bestätigen ließ. Die autoerotische Sexualbetätigung, die polymorph-perversen sexuellen Interessen, die Regungen und Konflikte aus dem Ödipuskomplex konnten hier unmittelbar am aktuell-lebendigen Material demonstriert werden. Dies wurde ermöglicht durch die Bemühung des analytisch interessierten Vaters, der die Mitteilungen seines kleinen Sohnes sammelte und analytisch verwertete, hierbei unterstützt und geleitet von Freud, der einmal auch entscheidend in die Analyse eingriff. Die direkte Veranlassung für die „Behandlung“ ergab der Umstand, daß der kleine Hans im Alter von $4^3/_4$ Jahren nervös erkrankte, indem er zuerst der Mutter gegenüber ängstliche Überzärtlichkeit, dann nach einem Angsttraum sich steigernde Ängstlichkeit auf der Straße entwickelte und schließlich mit der Furcht, daß ihn auf der Straße ein Pferd beißen werde, das erste Symptom einer sich allmählich ausbreitenden, ziemlich schweren Phobie äußerte. In typischer Weise ward nun der Knabe unfähig, auf die Straße zu gehen, wo er ja an den Pferden und an den von ihnen gezogenen Wagen die ihn beängstigenden Wahrnehmungen machen konnte.

Die Analyse deckte auf, daß das Pferd dem Unbewußten des Jungen den Vater bedeutete,[2] dessen Rache er fürchten mußte, da er feindselige, bis zu Todeswünschen gesteigerte Impulse gegen denselben gehegt hatte. Andererseits befand sich der Knabe eben in einer Phase verstärkter zärtlich-sinnlicher Regungen, die auf die Mutter gerichtet waren, dunkle Koitusahnungen zum Ziel hatten und in der genitalen Masturbation ihren körperlichen Ausdruck fanden. Die beiden Hauptströmungen des normalen Ödipuskomplexes beherrschten ihn also, und die Bestrafung, die er dafür (vom Vater) befürchtete, war der Verlust seines Gliedes, die Kastration. Dies der Sinn seiner Furcht, das Pferd werde ihn beißen, welche ergänzt werden muß: Das Pferd werde ihm das Genitale abbeißen. Wir fügen noch die Komplikation hinzu, daß im weiteren, hier nicht näher zu kennzeichnenden Inhalt der Pferdephobie auch Wünsche des kleinen Hans deutlich genug zum Ausdruck kamen, die die Möglichkeiten des Kinderzeugens betrafen und auf der analen Geburtstheorie (Theorie des Kot-Kindes) beruhten, Interessen, die wir als Nachwirkung der lange vorher erfolgten Geburt einer jüngeren Schwester anzusehen haben. Ekel vor den analen Exkretionsvorgängen

---

1) Die „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ wurde von Freud 1909 veröffentlicht, im „Jahrbuch für psa. und psychopath. Forschungen“, Bd. I. Sie erschien dann in der „Sammlung kl. Schriften zur Neurosenlehre“, 3. Folge. Jetzt: „Gesammelte Schriften“, Bd. VIII.

2) Diese Vergleichung lehnt sich an die aus der phylogenetischen Erbschaft stammenden Spuren der totemistischen Denkweise an. Vgl. Freud: „Totem und Tabu, Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker“, Internat. PsA. Verlag.

gehörte zu diesem Zusammenhang als Äußerung von Abwehrtendenzen ebenso, wie Schamgefühle bei urethralen Entleerungen und die Anzeichen des Onanieabgewöhnungskampfes, die die ganze Analyse begleiteten.

Diese letzteren Momente werden vom Referenten besonders hervorgehoben, da sie charakteristisch sind für das Alter, in welchem der kleine Patient erkrankt ist, und bei der theoretischen Würdigung des Falles hohe Bedeutung beanspruchen. Es ist die phylogenetisch vorgezeichnete Zeit, in welcher die großen, entscheidenden Verdrängungen vorfallen, der Ödipuskomplex weggeräumt wird,[1] gegen die in ihm wirksamen direkten Sexualstrebungen kulturelle Dämme (Ekel, Scham, Moral) aufgerichtet, bzw. befestigt werden, und die Anforderungen der Sublimierung bald an das Kind herantreten. So wurden auch im kleinen Hans zur Zeit seiner Erkrankung zufolge vererbter Begabung musikalische Interessen wach. Die triebhaften Regungen seines noch einmal aufflackernden Ödipuskomplexes sind ja durch die Phobiebildung gründlich erledigt worden, so daß andere wie rein zärtliche, daher ungefährliche Bindungen (im Bewußtsein) nicht übrigblieben. Der Motor der Verdrängung war aber, wie ersichtlich, die Kastrationsangst. Freud selbst wies bereits recht deutlich auf die Möglichkeit hin, daß eine wie eine (letzte) Kastrationsdrohung wirkende Ermahnung seitens der Mutter obenan stand unter den krankheitsauslösenden Faktoren. Die vom Kinde nunmehr akzeptierte Kastrationsangst konnte aus den angegebenen Gründen jetzt erst, jetzt wiederum mit voller Kraft zur Wirksamkeit gelangen.[2] Den Beweis für diese Kausalbegründung bildet die Tatsache, daß Hans schon Jahre vorher eine energische Kastrationsdrohung ohne Erkrankung ertragen hatte, gleichwie übrigens (wie schon angedeutet) die Geburt des Schwesterchens.

Die Neurosenbildung spielt sich somit beim kleinen Hans gewissermaßen im Rahmen der „normalen" Entwicklung ab. Von großem Interesse ist es, diesen Vorgang mit einer anderen, zu einer sehr ernsten neurotischen Erkrankung gehörigen, infantilen Tierphobie zu vergleichen, die erst zwei Jahrzehnte nach ihrer Entstehung, am Erwachsenen, analysiert worden ist. Der betreffende Patient von Freud hatte als vierjähriges Kind die Furcht, vom Wolf gefressen zu werden.[3] In der Analyse enthüllte sich diese Phobie als ein Gegenstück zur Krankheit des kleinen Hans. Sie enthält die Äußerung von passivhomosexuellen Einstellungen zum Vater, die verdrängt werden mußten, da die femininen Wünsche zugleich als männliche Reaktion die Angst vor dem Zum-Weib-Werden, die Kastrationsangst, mobilisierten. Beide Gestaltungen des Ödipuskomplexes, die normale, aktive, wie die invertierte (passive) scheitern also am Kastrationskomplex.[4] Nur hat die Krankheit des „Wolfmannes" in früherem Alter eingesetzt und zu tiefer gehenden Störungen geführt. Seine spätere, im Jünglingsalter ausgebrochene neurotische Erkrankung hat dann, wie die Analyse erwies, die Anknüpfung an die wieder aufgefrischten Spuren dieser infantilen Neurose gefunden. Dieser Zusammenhang von eminenter Bedeutung: die prädisponierende Rolle der oft unscheinbaren Kinderneurosen, von Freud schon in der Behandlungsgeschichte des kleinen Hans angedeutet, kann heute als generell, in jedem Falle vorhanden angesehen werden. Doch haben die verschiedenartigst beinhalteten Phobien der Kindheit eine viel weitere Verbreitung, werden für gewöhnlich in der Entwicklung zur Normalität, ohne die Grundlage für eine spätere Erkrankung abzugeben, entwertet und überholt. Sie sind beim Kulturkinde ein regelmäßiges Vorkommnis, auch beim fürderhin gesund bleibenden. sind also Niederschläge der Menschheitsentwicklung, wie der Ödipuskomplex selbst. Ihre Wichtigkeit für die Problematik der Erziehung liegt an der Hand.

Zu unserer Krankengeschichte zurückkehrend, ist es lehrreich, noch das technische Vorgehen in dieser zur Heilung führenden Analyse kurz zu betrachten. Der analysierende

---

1) S. Freud: „Der Untergang des Ödipuskomplexes", Intern. Zschr. für Psa, X. Bd. (1924). „Gesammelte Schriften", Bd. V. Intern. Psychoanalyt. Verlag.

2) Dem Eindruck sei hier Wort verliehen, daß gerade diese Verhältnisse den Übergang zur Latenzzeit besonders, vielleicht einzigartig günstig für die Durchführung einer analytischen Kur erscheinen lassen.

3) Freud: „Aus der Geschichte einer infantilen Neurose", „Samml. kl. Schriften zur Neurosenlehre" V. Folge; auch in Buchform, Intern. Psa. Verlag. „Gesammelte Schriften", Bd. VIII.

4) Ausführlicher hierüber vgl. Freud: „Hemmung, Symptom und Angst", 1926, Intern. Psa. Verl. S. 32 ff.

Vater zeigte sich zwar gelegentlich ratlos, oder auch gehemmt, doch vermochte er einige vorzügliche Deutungen anzuwenden. Nachdem es mit Freuds Hilfe gelang, den wirksamsten Widerstand (die Feinseligkeit gegen den Vater) durch Bewußtmachung zu beseitigen, floß nicht nur ein reichhaltiges Material, sondern der kleine Patient begann bald, immer Neues bringend, mit seinen Mitteilungen der Analyse vorauszueilen. Infolge dieser Annäherung an die regelrechte, freie Assoziationstechnik war dann die weitere therapeutische Arbeit fast mühelos zu bewältigen. Dabei konnte der Vater unbedenklich auf der Partei der Triebbeherrschung stehen, den erzieherischen Standpunkt aufrechterhalten, nachdem er andererseits dem Sohn so hilfreich werden konnte.[1] Doch ist bei genauer Lektüre zweierlei Bedeutungsvolles nicht zu verkennen. Erstens, daß der Vater, schon manchesmal zögernd, in einem entscheidenden Punkte die analytische Konsequenz vermissen ließ, indem er dem Knaben die volle Aufklärung über die Genitalbeziehungen der Erwachsenen vorenthielt, die nach Freuds Ansicht den ungelösten Rest um ein beträchtliches verkleinert hätte. Zweitens, daß der Kleine interessanterweise gut ausgeprägte Anzeichen der Übertragung auf Freuds Person erkennen läßt. Solche Übertragungsbeziehung versetzt auch den „fremden" Kinderanalytiker in die Lage, sich Zugang zum Inneren des Kindes zu verschaffen. Hatte die Vereinigung von Arzt und Vater in einer Person große Vorteile, ja solche, die Freud zunächst für unersetzlich hielt, so mag der Kinderanalytiker von Beruf durch Vorbildung und freierem Walten in der Anwendung unseres Wissens weiter reichen und tiefer wirken, was insbesonders bei schwereren und ganz schweren Fällen unerläßlich sein wird.

Die Psychoanalyse hat dem kleinen Hans, wie erwähnt, die Heilung seines Leidens gebracht. Befürchtungen, daß er durch die Analyse in irgend einem Sinne hätte geschädigt werden können, wie sie seit der Publikation vielfach laut wurden, haben sich mit der Zeit als völlig unbegründet erwiesen. Er ist seither, trotz schwerer Lebensschicksale, zu einem gesunden und leistungsfähigen jungen Mann geworden.[2] Ja, die Annahme läßt sich nicht ohne weiteres abweisen, daß die Analyse bei ihm prophylaktisch gewirkt haben konnte. Das ist aber die wichtigste Funktion, die wir der häufigeren Anwendung der therapeutischen Frühanalyse zuerteilen möchten: die Vorbeugung gegen die schweren Erkrankungen des späteren Lebens.[3]

Zeitschriften

Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse. Offizielles Organ der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung. XII. Band 1926, Heft 3, Festschrift zum 70. Geburtstag von Sigmund Freud.

Aus dem Inhalt: Ferenczi (Budapest): Das Problem der Unlustbejahung — Wälder (Wien); Schizophrenes und schöpferisches Denken — E. Glover (London): Charakterologie — Nunberg (Wien): Schuldgefühl und Strafbedürfnis — Landauer (Frankfurt): Kindliche Bewegungsunruhe — Blum (Bern): Psychologie von Studium und Examen — Reich (Wien): Neurotische Angst — Coriat (Boston): Analerotischer Widerstand — Jokl (Wien): Mobilisierung des Schuldgefühls — Jelliffe (New-York): Psychoanalyse und organische Störung, Myopie als Paradigma — Simmel (Berlin): Doktorspiel, Kranksein und Arztberuf — Radó (Berlin): Die psychischen Wirkungen der Rauschgifte.

---

1) Die Notwendigkeit einer solchen Technik vertritt Freud auch heute. Vgl. „Die Frage der Laienanalyse" 1926, Intern. Psa. Verl., S. 60. Die theoretische Fundierung für diese Stellungnahme wäre z. T. in den Betrachtungen über die Bedeutung der Übergangszeit gegeben, die vom Ref. weiter oben vorgebracht wurden.

2) S. Freud: „Nachschrift zur Analyse des kleinen Hans." Intern. Zschr. f. Psa., Bd. VIII, 1922. „Gesammelte Schriften", Bd. VIII.

3) Vgl. Freud: „Die Frage der Laienanalyse", S. 122.

Imago. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse auf die Natur- und Geisteswissenschaften. XII. Band, Heft 2/3, Festschrift zum 70. Geburtstag von Sigmund Freud.

Aus dem Inhalt: Pfister (Zürich): Die menschlichen Einigungsbestrebungen [Von Kant zu Freud] — Eder (London): Kann das Unbewußte erzogen werden? — Brun (Zürich): Zur Ökonomie und Dynamik des Triebkonflikts — Saussure (Genf): Intelligenz — Schneider (Riga): Identifikation — Stärke (Den Dolder): Über Tanzen, Schlagen, Küssen usw. — Jekels (Wien): Psychologie der Komödie — Hitschmann(Wien): Ein Gespenst aus der Kindheit Hamsuns — Friedjung (Wien): Psychoanalyse nud Kinderheilkunde — Klein (Berlin): Frühanalyse — Schmidt (Moskau): Brustsaugen und Fingerlutschen — Levi Bianchini (Teramo): Mystizismus und Hellsichtigkeit bei einem Kinde.

Bücher

FEDERN-MENG, Das Psychoanalytische Volksbuch, 550 Seiten, 11 Bilder, in Ganzleinen Rm. 9.50, erschienen im Hippokrates-Verlag Stuttgart—Berlin—Zürich.

Der Jugenderzieher soll an dem Titel „Volksbuch" dieses neuen Werkes keinen Anstoß nehmen, da es nur in dem Sinne „Volksbuch" ist, daß die bearbeiteten Fragen das ganze Volk betreffen, wie ja überhaupt jedes grundlegende, pädagogische Buch in vieler Hinsicht ein Volksbuch ist, und das Erfreuliche an dem Werke ist, daß es wirklich grundlegend ist, sowohl im Sinne des Psychologen wie im Sinne des Pädagogen, des Lehrers, denn kein Lehrer kann heute an der Psychoanalyse, die heute die bestfundierte, ausgebauteste Richtung der Psychologie ist, achtlos vorübergehen, ohne sich selbst zu schaden.

Die Aufgabe des Lehrers ist in der Nachkriegszeit schwieriger geworden als vorher. Einem Drange nach Unabhängigkeit, Abkürzung der Kindheit und Jugendzeit, früher Reife steht die unserer heutigen Jugend eigene Verspieltheit gegenüber, die hemmend auf alle innere Sammlung, die Voraussetzung alles Strebens und Lernens, wirkt.

Diese Hauptschwierigkeit, die der Lehrer täglich empfindet, fand in einer Frage eines der Herausgeber ihren Niederschlag: „Ist vom Kinde aus gesehen die neue Schule, in die doch jedes Kind jubelnd gehen sollte, am Ende eine nicht kindgemäße, wenigstens nicht eine dem modernen Kinde gemäße Einrichtung?"

Zur Lösung dieser Frage bietet das „Psychoanalytische Volksbuch" in seinen außerordentlich vielseitigen Essays ein erstaunlich reiches Material, das zum Teil für uns sonst kaum erreichbar ist, da das stets eigene Wege gehende Buch sich nicht bloß mit der Erziehung des Kindes, sondern auch mit der des Erwachsenen beschäftigt und so Rückschlüsse auf das in der Jugend Verfehlte oder Versäumte gestattet.

Von den vielen Kapiteln seien hier einige genannt:
„Die psychoanalytische Heilmethode" von Federn; „Fehlleistungen im täglichen Leben" von Jekels; „Zwang und Freiheit in der Schulerziehung" von Meng; „Kinderfehler, Entstehung und Behandlung" von Schneider; „Psychoanalyse und Sittlichkeit" von Pfister; „Psychoanalyse und Strafrecht" von Staub.

Diese Aufsätze allein sind die Anschaffung des Buches wert, das kein Pädagoge ohne reiche Anregung, ohne Vertiefung seines Wissens aus der Hand legen wird. R.

OFFENE HALLE

In die „Offene Halle“

darf jeder Leser der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik eintreten, um mit den andern in Verbindung zu treten. Er kann Fragen stellen, solche beantworten, Anregungen bringen, Kritik üben, Umfragen veranlassen usw. Zum Eintritt wird nur verlangt, daß er nötigenfalls seine Schuhe an der bereitliegenden Türvorlage abstreift.

Frage Nr. 1 — Ich möchte mich als Pädagoge in die Literatur der Psychoanalyse vertiefen. Womit beginne ich am besten und wie fahre ich fort? Ich wäre sehr dankbar um die Mitteilung eines abgestuften Bücherverzeichnisses. J. P in K.

Wer übernimmt die Beantwortung dieser Frage?

Zur Psychologie des Kinderspiels

Eine Umfrage

Als ich mich vorigen Sommer in einem der abgelegensten Alpentäler aufhielt, verfolgte ich eines Tages die Spiele der Kinder auf dem Platze vor dem Hotel. Eine kleine Engländerin, eine Französin und ein Schweizermädchen spielten stundenlang mit einer Unermüdlichkeit, wie dies bei gewissen Spielen eigentümlich ist. Die Kinder hatten auf dem Platze ein System von Feldern angelegt, das nach den Wochentagen benannt war. Auch gab es einen Himmel und eine Hölle. In eines der Felder wurde ein Stein geworfen. Er mußte durch Hüpfen unter Beobachtung bestimmter Regeln herausgeholt werden. Gelang es, so durfte der Stein ins folgende Feld geworfen werden usw. Es war nicht das erstemal, daß mir diese Internationalität von Spielen auffiel. Da die Insassen des Hotels aus verschiedenen Gegenden Europas stammten, erkundigte ich mich weiter nach diesem Spiel und vernahm, daß es überall bekannt sei. Ich versuchte nun, seinen Sinn zu ergründen. Als Material dienten mir die Erläuterungen der Kinder und einige von den Erwachsenen mitgeteilte Varianten. Ich glaube, eine Lösung gefunden zu haben, möchte Sie aber vorerst noch an einem weiteren Materiale nachprüfen. Hiezu erlaube ich mir, die verehrten Leser um Mithilfe anzugehen. Ich wäre sehr dankbar um Mitteilungen von Erinnerungen und Beobachtungen zu dem angeführten Spiel, von Spielregeln und Zeichnungen des Feldersystems, von Varianten. In welcher Jahreszeit wird das Spiel vorzugsweise betrieben? Von Knaben und Mädchen? Welche Altersstufe: Einige Leser sind vielleicht in der Lage, in einer Schulklasse als Aufsatz einen Bericht über das Spiel zu verlangen. Besonders wird gewünscht eine Zeichnung und eine Darlegung der Spielregeln. Dem volkskundlichen Leser sind vielleicht Gebräuche der Erwachsenen in Gegenwart und Vergangenheit oder bei primitiven Völkern aufgefallen, die eine Ähnlichkeit mit dem Kinderspiele haben. Um freundliche Mitteilungen wäre ich sehr dankbar.

Schneider, Riga.

Neuerscheinung *Neuerscheinung*

DAS PSYCHOANALYTISCHE VOLKSBUCH

Herausgegeben von
DR. PAUL FEDERN-WIEN UND
DR. HEINRICH MENG-STUTTGART
unter Mitarbeit von 15 hervorragenden
Fachleuten der Heilkunde und der Erziehung
550 Seiten, 11 Bilder / In Leinen gebunden Rm. 9.50

*

Aus dem reichen Inhalt heben wir hervor:
Die Pſychoanalytiſche Heilmethode / Fehlleiſtungen im täglichen Leben
Über den Traum / Die Triebe / Zwang und Freiheit in der Schulerziehung / Kinderfehler / Schutz durch ſexuelle Aufklärung / Schutz vor Nerven- und Geiſteskrankheiten / Erkrankung und Geſundung als ſeeliſcher Vorgang / Der Sinn der Geiſteskrankheiten / Zwangsneuroſe und ihre Behandlung / Funktionelle Störungen des Geſchlechtsaktes / Organneuroſen und ihre Behandlung
Pflege des Geiſteskranken / Pſychoanalyſe und:
Medizin / Geſellſchaftswiſſenſchaft / Strafrecht / Dichtung / Bildende Kunſt
Sittlichkeit uſw.

*

Aus dem Vorwort:

Die Pſychoanalyſe will mit naturwiſſenſchaftlicher Genauigkeit erfaſſen, wie weit unſer Fühlen, Denken und Handeln von Beweggründen geleitet iſt, die außerhalb unſeres Bewußtſeins liegen, die wir nicht oder falſch erkennen, und ſie vermag dadurch Menſchen, die nicht im ſeeliſchen Gleichgewicht ſind, zu heilen und zu ſtärken. In früheren Zeiten hat die Volksauffaſſung nur zwiſchen „Vernünftigen", alſo Normalen, und „Verrückten" unterſchieden. Zwiſchenſtufen wurden kaum erkannt oder mit einem Spottwort abgetan. Heute weiß man allerorts von dem Beſtehen ſolcher Zwiſchenſtufen. Es iſt demnach zeitgemäß, wenn an Stelle unklarer Empfindungen klare Erkenntnis tritt, um die täglich im Familien- wie im Berufsleben auftretenden Probleme löſen zu können. Dieſem Zweck will das Pſychoanalytiſche Volksbuch dienen. Es bietet jedem auch wiſſenſchaftlich nicht vorgebildeten, aber klar denkenden Menſchen die Möglichkeit, die Reizbaren und Neurotiker verſtehen und berückſichtigen zu lernen, um ihren ſo ſtörenden und ſchädlichen Eigenſchaften begegnen und vorbeugen zu können. Beſonders wichtig iſt die Löſung dieſer Aufgabe bei Kindern. Das Pſychoanalytiſche Volksbuch lehrt auch die geſtörte, gehemmte Kinderſeele verſtehen, lenken und heilen. Sigmund Freud, der die Widmung des Buches annahm, wird es zur Freude gereichen, ſein Werk ins Volk getragen zu ſehen.

HIPPOKRATES-VERLAG / STUTTGART
BERLIN / ZÜRICH

DAS ÄRZTLICHE VOLKSBUCH

Herausgegeben von Dr. Heinrich Meng-Stuttgart unter Mitwirkung von Dr. K. A. Fießler-Berlin u. Dr. Paul Federn-Wien und unter Mitarbeit von 45 namhaften Vertretern der Heilkunde und der Naturwiſſenſchaft

Band I: Geſundheitsſchutz, 680 Seiten, 54 Tafeln
Band II: Krankheitslehre, 936 Seiten, 56 Tafeln
Preis jedes Bandes in Halbleinen gebd. Rm. 20.—

DAS ÄRZTLICHE VOLKSBUCH

. . . hat ein Anrecht darauf, zum Standard-Werk ernannt zu werden und den Namen „Meng" ſo populär zu machen wie Meyer, Brockhaus oder Sanders . . . Der „große Meng" wird ſeine Vorläufer, welche die ganze Richtung populärer Darſtellung von mediziniſchen Themen anrüchig gemacht haben, mit Leichtigkeit verdrängen. Neue Freie Preſſe.

. . . iſt Ausdruck eines wahren wiſſenſchaftlichen Freimutes . . . Endlich tun ſich Wiſſenſchaftler aus allen Lagern zuſammen, um ihre Vorausſetzungen und Methoden vor aller Öffentlichkeit klarzulegen. Frankfurter Zeitung, 1. Beſprechung.

. . . übermittelt dem Laien gründliche Kenntniſſe . . . Einzelne Kapitel Muſterbeiſpiele, wiſſenſchaftlich-gemeinverſtändlicher Darſtellung. Frankfurter Zeitung, 2. Beſprechung.

. . . der erſte großzügige Verſuch einer Gegenwartsdarſtellung der Medizin für den Laien. Neue Preußiſche (Kreuz-) Zeitung.

. . . ſchlägt Breſche in das große Unwiſſen über unſeren Körper und ſeine Leiden . . . Ein zuverläſſiger Berater. Deutſche Zeitung.

. . . appelliert weder an den Hochmut noch an die Angſt der Leſer, ſondern an ihren Verſtand, zwingt ihnen nicht ein mediziniſches Dogma auf, ſondern läßt ſie ſelbſt zwiſchen den verſchiedenen „ärztlichen Schulen" wählen, deren Prinzipien eine leidenſchaftsloſe Darſtellung aus der Feder berufener Autoren finden. Dr. Karl Kautsky im „Vorwärts".

. . . verfolgt noch ein anderes, ſehr poſitives Ziel: Arzt und Laie ſind ſich fremd geworden, reden allzuhäufig aneinander vorbei; die Überbrückung dieſer Kluft iſt das ausgeſprochene Ziel des Werkes . . . Es wendet ſich auch an den Arzt, dem es Gelegenheit gibt, andere, ihm fremde therapeutiſche Anſchauungen kennen zu lernen, nachzuprüfen und ſich ein Urteil darüber zu bilden. Stuttgarter Neues Tagblatt.

. . . habe ich ſchon mehrfach Patienten und deren Angehörigen empfohlen bzw. geliehen: die Lektüre erſpart dem Arzt manche langwierige Auseinanderſetzung. Ärztliche Rundſchau.

. . . iſt ein Kulturwerk, das ganz auf der Höhe der Zeit ſteht . . . Mit gutem Gewiſſen kann es jeder Arzt denen in die Hand geben, die ſich ſeiner Obhut anvertrauen. Denn das Buch bewahrt ſtets die objektive Haltung, wie im Wettbewerb der einzelnen Methoden untereinander, ſo auch als Ganzes im Verhältnis vom Arzt zum Kranken, der ſich belehren will. Deutſche Zeitſchrift für Homöopathie.

. . . der ungeheure Stoff iſt in bewundernswerter Weiſe bearbeitet worden. Dem einzigartigen Werk, das berufen ſcheint, die nur allzuvielen „populären Medizinbücher" entſcheidend zu verdrängen, ſei weiteſte Verbreitung gewünſcht. Kosmos.

. . . iſt ein Volksbuch, das in den Bücherſchrank erwachſener und reifer, ernſtliche Belehrung ſuchender Menſchen gehört. Literariſcher Handweiſer (Herder).

. . . halte ich für das Beſte, was ich auf dieſem Gebiete kenne. Prof. Dr. med. Gaſtpar.

HIPPOKRATES-VERLAG / STUTTGART
BERLIN / ZÜRICH

DRUCK HOLOCH & DIETZ, WERKSTATT FÜR BUCHDRUCK, STUTTGART, FURTBACHSTRASSE NR. 12